

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Diplomová práce

Bc. Eva Halanová

**Čeština jako cizí jazyk u mluvčích s mateřským jazykem
španělština**

Czech as a Foreign Language in Speakers with L1 Spanish

Učitelství češtiny jako cizího jazyka

Poděkování:

Za odborné a ochotné vedení a cenné připomínky při vzniku této diplomové práce děkuji vedoucí práce paní Doc. PhDr. Lucii Saicové Římalové, Ph.D, CSc. Dále děkuji respondentům, kteří souhlasili s účastí na výzkumu a nechali se nahrát, bez nich by tato práce nemohla vzniknout.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval(a) samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 7. srpen 2018

Eva Halanová

Abstrakt

Práce se zaměřuje na vybrané faktory ovlivňující učení se češtině jako cizímu jazyku u mluvčích, jejichž mateřským jazykem je španělština. Soustředí se na dospělé respondenty ve věku cca 25 až 40 let s minimální úrovní B1. Teoretická část představuje stručný přehled o přístupech osvojování druhého jazyka (SLA) a příslušnou základní terminologii. Následuje přehled členění činitelů, které ovlivňují SLA, zakončený vlastním návrhem kategorizace faktorů pro účely výzkumu, jímž se práce zabývá. Nakonec jsou představeny komunikační kompetence a vybrané stupnice jazykových úrovní A2, B1, B2 a C1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Výzkumná část je realizována 5 polostrukturovanými rozhovory, jejichž prostřednictvím jsou zkoumány činitelé mající významnou úlohu při studiu češtiny jako cizího jazyka, a to z pohledu účastníků výzkumu. Jedná se především o hodnocení vlastních jazykových/komunikačních kompetencí, zkušenosti s výukou a o motivaci k učení se češtině. Nahraná a transkribovaná interview jsou jazykově analyzována na úrovni jazykových rovin.

Klíčová slova

čeština jako cizí jazyk, faktory ovlivňující osvojování, interview, komunikační kompetence, komunikační přístup, žáci s mateřským jazykem španělština

Abstract

This Master's thesis is focused on selected factors in fluencing the learning of Czech language as a foreign language for speakers whose mother tongue is Spanish. It focuses on adult respondents aged between 25 and 40 years with a minimum level of B1. The theoretical part represents a brief overview of a second language learning approaches (SLA) and the relevant basic terminology. An overview of factors influencing the SLA follows and ends by own suggestion of categorizing factors for research purposes which this thesis deals with. Finally, communicative competences and selected levels of language levels A2, B1, B2 and C1 according to the Common European Framework of Reference for Languages are introduced. The research part is realized by 5 semi-structured interviews through which the factors that play a significant role in the study of Czech as a foreign language are scrutinised from the point of view of the participants in the research. It is mainly about the evaluation of their own language/communication competencies, experience with teaching and about motivation to learn Czech. The uploaded and transcribed interviews are characterized by language analysis at the level of language levels.

Klíčová slova

Czech as a foreign language, factors influencing of SLA, interview, communicative competence, communicative approach, students with Spanish as L1

Obsah

ÚVOD.....	
1 SOUČASNÝ STAV ZKOUMÁNÍ.....	
2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	
2.1 Vznik vědy o osvojování druhého jazyka.....	
2.2 Základní pojmy osvojování druhého jazyka.....	
2.3 Faktory ovlivňující SLA.....	
2.3.1 Faktory ovlivňující SLA podle Saville-Troike.....	
2.3.2 Faktory ovlivňující SLA podle Ellise.....	
2.3.3 Faktory ovlivňující SLA pro účely výzkumu.....	
2.4 Kompetence.....	
2.4.1 Vznik pojmu kompetence.....	
2.4.2 Kompetence v českém prostředí.....	
2.4.3 Kompetence ve Společném evropském referenčním rámci.....	
2.5 Úrovně podle SERR.....	
3 EMPIRICKÁ ČÁST – VÝZKUM.....	
3.1 Design výzkumu.....	
3.2 Výzkumný problém.....	
3.3 Výzkumné cíle a otázky.....	
3.4 Výzkumný plán.....	
3.5 Předvýzkum.....	
3.6 Sběr a analýza dat.....	
3.6.1 Technika sběru dat.....	
3.6.2 Dotazovací schéma interview.....	
3.6.3 Připravené otázky pro polostrukturované interview a jejich dílčí cíle.....	
3.6.4 Anonymizace dat.....	
3.7 Analýza dat.....	
3.7.1 Transkripce.....	

3.7.2	Výzkumný soubor.....
3.8	Obsahová analýza.....
3.8.1	Respondent 1.....
3.8.2	Respondent 2.....
3.8.3	Respondent 5.....
3.8.4	Respondent 6.....
3.8.5	Respondent 7.....
3.8.6	Srovnání výsledků obsahové analýzy.....
3.9	Jazyková analýza.....
3.9.1	Vybrané rysy mluveného projevu Respondenta 1.....
3.9.2	Vybrané rysy jazykového projevu Respondenta 2.....
3.9.3	Vybrané rysy jazykového projevu Respondenta 5.....
3.9.4	Vybrané rysy mluveného projevu Respondenta 6.....
3.9.5	Vybrané rysy jazykového projevu Respondenta 7.....
3.9.6	Shrnutí jazykové analýzy.....
3.10	Srovnání výsledků obsahové a jazykové analýzy.....
4	Diskuze.....
ZÁVĚR.....	
Bibliografie.....	
<u>Přílohy</u>	

ÚVOD

V současné době, kdy k nám do České republiky v důsledku hospodářské krize přijíždí stále více cizinců,¹ vzrůstá zájem o kurzy češtiny pro cizince, a stoupá význam zkoumání výuky češtiny jako cizího jazyka. Mezi cizinci přicházejícími do Čech se objevuje stále větší procento Španělů a obyvatel států Střední a Jižní Ameriky.² Každá menšina³ má své specifické vlastnosti, vyplývající z odlišného sociálního a kulturního⁴ kontextu, ze kterého pochází. Tyto aspekty spolu s individuálními odlišnostmi a osobnostními rysy jednotlivců mají vliv na proces osvojování češtiny jako cizího jazyka⁵ (vymezení těchto pojmů se budeme podrobně věnovat v následujících kapitolách). Tato práce zkoumá vybrané aspekty, které ovlivňují osvojování češtiny právě u těch nerodilých mluvčích, jejichž společným rysem je mateřský jazyk španělština.

Možností, jak nahlížet na osvojování druhého jazyka, je mnoho, což vyplývá z rozmanitosti této disciplíny. Můžeme rozlišit dva hlavní proudy v bádání týkajícího se osvojování druhého jazyka podle toho, co je středem jejich zájmu. Část badatelů se zaměřuje na osvojování druhého jazyka samé a část klade důraz na žáka, který si jazyk osvojuje.⁶ Naším cílem je popsat charakteristické rysy konkrétní, jazykově vymezené skupiny mluvčích.

Součástí předkládané diplomové práce je výzkum. Prostřednictvím otázek jsou elicitovány informace o tom, jak vnímají **vybrané aspekty osvojování češtiny** sami respondenti, jejichž **mateřským jazykem je španělština**. Jejich odpovědi tvoří základ pro obsahovou analýzu. Výsledky obsahové analýzy jsou srovnány s výsledky jazykové analýzy zaznamenaných řečových projevů respondentů. Cílem výzkumu je vybrané aspekty osvojování češtiny u těchto mluvčích popsat.

Text této práce je rozdělena na část **teoretickou** a část **praktickou**. Teoretická část

1., V roce 2017 došlo opět k nárůstu počtu legálně pobývajících cizinců na území České republiky, a to o 6 %. Počet cizinců, kteří na území České republiky pobývali v rámci přechodného nad 90 dní nebo trvalého pobytu, v roce 2017 přesáhl půlmilionovou hranici (526 811) a po odeznění ekonomické krize se již několikátý rok opakuje trend pravidelného nárůstu. "Zpráva o situaci v oblasti migrace a integrace cizinců na území České republiky v roce 2017, s. 210.

2 Informativní přehledy za rok 2018, Stav k 31. březnu.

3 Menšinu zde chápeme jako „etnický či nábožensky vymezené společenství sídlící na území jiného společenství". Průcha, *Multikulturní výchova: teorie – praxe – výzkum*, s. 25.

4 Spojení „kulturní kontext" je zde užito v souvislosti s pojmem „kultura", a to v kulturně antropologickém slova smyslu. Blíže k pojmu kultura v Sociologické encyklopedii, heslo "kultura" a „kulturologie".

5 Blíže k typologii faktorů ovlivňujícím osvojování druhého jazyka například Ellis, R. *The study of second language acquisition*, 2008.

6 Přehledně tyto přístupy popisuje Ellis, v jeho publikaci se setkáváme pojmy *focus learner* a *focus learning*. Blíže viz Ellis. *The study of second language acquisition*, s. 11–16.

nejprve zasazuje osvojování druhého jazyka do kontextu humanitních věd, poté se věnuje příslušnému pojmovému aparátu a konečně nastiňuje, z jakých úhlů pohledů je možné nahlížet na faktory, které mají na osvojování vliv. Na základě toho je sestaven a popsán vlastní přehled faktorů zkoumaných ve výzkumné části. Teoretickou bází pro výzkum je také Společný evropský referenční rámec pro jazyky.

Praktická část popisuje přípravu výzkumu od studia odborné literatury týkající se kvalitativního výzkumu, přes přípravu otázek polostrukturovaného rozhovoru a podoby informovaného souhlasu, po sběr dat. Ve výzkumu nechybí ani předvýzkum, realizovaný s nerodilým mluvčím, jenž nebyl zařazen do výzkumu samotného, jelikož nesplňoval některá kritéria, jež byla stanovena.

Jádro výzkumné části tvoří analýza obsahu a formy získaných projevů. Popis obsahu nahraných projevů ve formě studijních biografií a shrnutí informací získaných na základě sebereflexe, sebehodnocení a přání jednotlivých respondentů je porovnáván s výsledky analýzy formy těchto projevů. Pro účely zkoumání jsou transkribovány relevantní části nahrávek způsobem obvyklým v konverzační analýze. Na závěr jsou výsledky respondentů srovnány také mezi sebou.

1 SOUČASNÝ STAV ZKOUMÁNÍ

V odborné literatuře není dosud češtině u nerodilých mluvčích s mateřským jazykem španělština věnováno příliš mnoho pozornosti. V novém tisíciletí se toto téma objevuje spíše ve sféře závěrečných vysokoškolských prací, které se většinou věnují dílčím problémům způsobených interferencí ze španělštiny.

K dílčímu srovnání jazykového systému češtiny a španělštiny v kontextu nerodilých mluvčích přispěla diplomová práce Karlovy Univerzity Kateryny Pugachovy *Výslovnost konsonantických skupin v českých projevech španělských mluvčích* z roku 2016, kde na základě výzkumu čtených projevů v češtině (třinácti účastníky výzkumu) sleduje **rozdíly ve výslovnosti vybraných konsonantických skupin španělsky mluvčích mluvčích**. Součástí práce je podrobné srovnání fonologických rysů obou jazyků. Mezi odlišnostmi uvádí u češtiny oproti španělštině například absenci souhlásek a jejich fonetických variant (například ve Španělsku vyslovovaného interdentalního [θ]), výslovnost alveolární „d” a „t” oproti španělské dentální variantě a další.⁷

Samotný výzkum pak prokázal rozdíl v četnosti chyb u jednotlivých pohlaví (ženy chybovaly méně⁸), v míře správné výslovnosti však již ne. Poukazuje to na možnost dalšího zkoumání faktorů ovlivňujících mluvčí s mateřským jazykem španělština při osvojování češtiny z hlediska pohlaví. V rámci výzkumu „byly třemi nejpočetnějšími typy odchylek záměna (43,4 %), elize (22,4 %) a proteze (20,6 %)”.⁹

Další prací s dílčím příspěvkem k našemu tématu je bakalářská práce Ivany Petrželové z roku 2011 s názvem *Čeština španělských mluvčích*¹⁰ zaměřená na **negativní transfer** (k pojmu viz dále) ve formě případové studie mluvčí z Hondurasu. Závěry vychází z analýzy chyb na jednotlivých jazykových rovinách, provedené na jednom psaném a jednom přepsaném mluveném monologickém projevu zkoumané mluvčí. Mezi jevy, jejichž původ autorka přisuzuje vlivu interference ze španělštiny, patří ztráta kvantity vokálů, výslovnost a zápis hlásky „ř”, záměna hlásek „v” a „b”, chybné určení jmenného rodu v případech, které se v češtině a ve španělštině neshodují, a špatné postavení adjektiv.

V učitelské praxi se můžeme v posledních letech setkat se skupinovými i

7 Bliže viz tabulka Tab. 3.4. in: Pugachova, K. *Výslovnost konsonantických skupin v českých projevech španělských mluvčích*, s. 18.

8 Je však třeba poukázat na nerovné zastoupení pohlaví ve výzkumu, a to 10 mužů a 3 ženy.

9 DP Pugachova, K. *Výslovnost konsonantických skupin v českých projevech španělských mluvčích*“ s. 79.

10 Petrželová, *Čeština španělských mluvčích (případová studie)*, 2011.

individuálními kurzy zaměřenými na tuto specifickou skupinu žáků, cizinců.¹¹ V případě, že jsou učitelé jazykově vybaveni, zdá se, že ve výuce začátečníků v některých případech přikročí k využití španělštiny jako zprostředkujícího jazyka. Dokladem nám není jen osobní zkušenost autorky této práce, ale také Respondent 2, jenž velmi chválí svou učitelku z předchozího intenzivního kurzu, o níž vypráví mimo jiné to, že bylo-li potřeba, vysvětlila některé právě probírané gramatické jevy španělsky.

¹¹ Příkladem může být Instituto Cervantes, které nabízí kurzy češtiny se zprostředkujícím jazykem španělština pod názvem Kurzy češtiny pro osoby mluvící španělsky. Více informací dostupné zde: http://praga.cervantes.es/cz/kurzy_spanelstiny/specializovane_kurzy_spanelstiny/cestina_pro_cizince.htm

2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Znalost jazyků je jednou z podmínek úspěšné interakce mezi lidmi. Domníváme se, že motivací, proč se nerodilí mluvčí učí češtinu pro cizince¹², je v první řadě potřeba či touha se tímto jazykem dorozumět, ať už je k tomu vedou jakékoli důvody. Otázkou je, jak si češtinu osvojují a co je přitom ovlivňuje.

Tématem této práce jsou právě **faktory** ovlivňující osvojování češtiny u mluvčích s mateřským jazykem španělština. Než přejdeme k typologii faktorů, představíme základní body vývoje vědní disciplíny osvojování druhého jazyka a vymezíme některé její zásadní **termíny** jako je například druhý jazyk či osvojování.

Aspekty osvojování lze třídit podle různých hledisek v závislosti na tom, na co klademe důraz. V posledních zhruba padesáti letech vzniklo v aplikované lingvistice velké množství teorií, hypotéz a výzkumů zaměřených lingvisticky, psychologicky, sociologicky apod. Je jasné, že při zkoumání osvojování není možné některé z hledisek opomíjet. O takovýto ucelenější přístup usilují někteří badatelé, jejichž díla nám poslouží jako podklad pro sestavení soustavy faktorů, na které se zaměříme ve výzkumu.

Faktory mohou být rozličné povahy, ať už **vnější** či **vnitřní**.¹³ Pro účely výzkumu dělíme faktory podle typu dat, jež jsme získali nahrávanými rozhovory. Data získaná introspekci zkoumaných mluvčích se týkají žáka jako osoby s jistou motivací k učení a jazykovou vybaveností. Vedle psychických faktorů stojí faktory sociální. Soustředíme se na žáka v sociální interakci, jejich účastníky mohou být rodilí mluvčí češtiny, s nimiž se žák dostává do styku, nebo v případě jazykového vyučování ostatní žáci a v neposlední řadě učitel. Učitel působí na žáky prostřednictvím své metody. Stav procesu osvojování češtiny jako druhého jazyka u zkoumaných mluvčích, konkrétně jazykové kompetence, zachycuje zaznamenaný jazykový materiál získaný rozhovory.

Hlavní kritéria k posouzení jazykových kompetencí výzkumu pak vycházejí z Evropského referenčního rámce (SERR), kde jsou pro nás stěžejní popisy úrovní. Sam termín **kompetence** však není do současné doby pojímán jednotně, nastíníme tedy jeho vývoj, definici a klasifikaci (kapitola).

12 K rozlišení pojmů „čeština jako cizí jazyk“ (vědní obor) a „čeština pro cizince“ (výuka češtiny pro nerodilé mluvčí) viz HRDLÍČKA, Milan. *Cizí jazyk čeština*, s. 91.

13 Blíže viz Ellis, *The study of second language acquisition*, s. 197–466.

2.1 Vznik vědy o osvojování druhého jazyka

K tématu osvojování jazyků bylo již napsáno mnoho odborných publikací a zajisté ještě bude.¹⁴ Není však v možnostech této práce tuto tematiku obsáhnout a není to ani naším cílem. Než se dostaneme k faktorům, jež ovlivňují procesy osvojování jazyka u mluvčích s mateřským jazykem španělština, je zapotřebí definovat pojmy, se kterými budeme pracovat.

Interdisciplinární věda, jež se zabývá osvojováním jazyka je poměrně mladá. Za počátky moderního zkoumání osvojování jazyků, v anglofonních publikacích známé pod zkratkou **SLA**, neboli *second language acquisition*, se považuje přelom šedesátých a sedmdesátých let, kdy vyšly dvě zásadní práce. První v pořadí byla roku 1967 Corderova esej o významu chyb v projevu žáků v o svojovaném druhém jazyce s názvem *The Significance of Learners' Errors*¹⁵, o pět let později vyšel článek Larry Selinkera o mezijazyku s příznačným titulem *Interlanguage*¹⁶.

Tyto články vyšly v období řady změn na poli humanitních věd, které dnes nazýváme komunikačně pragmatický¹⁷ obrat. Než tento obrat nastal, obraceli lingvisté svou pozornost převážně k jazykovému systému,¹⁸ tedy k abstraktnímu *language*¹⁹. Autorovi pojmů „language” a „parole”, jež se posléze staly základními kameny obecné lingvistiky²⁰, začalo mnoho lingvistů vyčítat, že se jeho pozornost soustředila pouze na *langue*. Větší dopad na aplikovanou lingvistiku, do níž spadá osvojování jazyka, mělo ale zavedení pojmu kompetence (více viz kapitola o kompetencích).

Obrat k pragmatické stránce osvojování jazyka bezesporu přispěl k rozvoji zkoumání jazyka žáků. V průběhu několika desítek let, kdy se rozvíjí toto odvětví aplikované lingvistiky, se střídala období, ve kterých se odborná veřejnost přikláněla k jednomu odvětví více než k jinému. Postupně byly publikovány práce zaměřené čistě lingvisticky (původně se zabývaly především gramatickou kompetencí, později též schopností performace řečových aktů), psycholingvisticky, pragmaticky a sociolingvisticky.²¹ Naším cílem je přispět k poznání zákonitostí osvojování češtiny u mluvčích s mateřským jazykem španělština za účelem poskytnutí poznatků české lingvodidaktice. Jak jsme již naznačili výše a vzhledem k tomuto

¹⁴Ellis, *The study of second language acquisition*, s. 9.

¹⁵Corder, *The significance of learners' errors. International Review of Applied Linguistics*, 1967

¹⁶Selinker, *Interlanguage. IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 1972.

¹⁷Šebesta, *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*, s. 17.

¹⁸Černý, *Dějiny lingvistiky*, s. 367.

¹⁹S tímto pojmem se setkáváme v díle s názvem *Kurs obecné lingvistiky*, jež se skládá ze zápisků z přednášek švýcarského lingvisty Ferdinanda de Saussure. Blíže viz Saussure, *Kurs obecné lingvistiky*, s. 100–103.

²⁰Blíže k pojmům „langue” a „parole” in: Černý, *Malé dějiny lingvistiky*. s. 135.

²¹Blíže viz Ellis, *The study of second language acquisition*. s. 1.

záměru bude naše práce překračovat hranice výše zmíněných disciplín.

2.2 Základní pojmy osvojování druhého jazyka

Jak jsme již zmínili, v oboru osvojování druhého jazyka panuje pluralita názorů. Stejně tak je tomu i v příslušné oborové terminologii. Již samotný název disciplíny v sobě skýtá jisté pojmoslovné problémy. Označení **osvojování druhého jazyka** užíváme v této práci v širokém slova smyslu²² v souladu s definicí *Nového encyklopedického slovníku češtiny*: „Proces, v němž se osoby učí jiný než mateřský jazyk.”²³ Takto všeobecně je pojem osvojování, neboli *acquisition* užíváno v pracích Roda Ellise, například v díle *The Study of Second Language Acquisition* z roku 2008²⁴, jež usiluje o podání přehledu o bádání v oblasti SLA. SLA neboli *second language acquisition*, je anglický termín, jehož překladem vzniklo v českém prostředí označení právě již zmiňovaného „osvojování druhého jazyka”.

Někteří badatelé, v čele s americkým lingvistou Stephenem Krashenem, užívají termínu „osvojování” v užším slova smyslu. Osvojováním je myšleno nevědomé osvojování druhého jazyka. Vědomé, tj. cílené osvojování druhého jazyka je pak nazýváno **jazykovým učením**. Problémem tohoto rozlišení je obtížná prokazatelnost situací, kdy se jedná o osvojování záměrné a kdy o nezáměrné.²⁵ Podle našeho názoru se tyto rozdíly ještě více rozostřují ve chvíli, kdy žák pobývá na území státu, jehož jazyk se učí. V případě mluvčích, kteří se zúčastnili našeho výzkumu, se jedná převážně o kombinaci záměrného osvojování s pravděpodobným osvojováním nezáměrným (blíže viz kapitola Obsahová analýza). Otázkou zůstává, zda případ, kdy se mluvčí záměrně vystavují situacím, jež povedou ke jistému kontaktu s češtinou rodilých mluvčích, ať už v přímé interakci, či například prostřednictvím autentických materiálů, můžeme považovat za proces osvojování, nebo učení. Nicméně, termín učení považujeme za vhodný v kontextu jazykového vyučování.

Podobně jako v případě pojmu „osvojování” dochází k tomu, že termín „druhý jazyk” je užíván buď v širším, či v užším slova smyslu. Širší pojetí, jak vyplývá z výše uvedené citace *Nového encyklopedického slovníku češtiny*, definuje „druhý jazyk” jako kterýkoli jazyk kromě mateřského. Tuto definici upřesníme dodáním dalšího významného termínu „první jazyk”. Druhým jazykem označujeme jakýkoli jazyk, který si mluvčí osvojuje, kromě mateřského, popřípadě prvního jazyka.

22 Ve starší publikaci Jiřího Černého se objevuje také termín „zvládání”, který se ale neujal, tedy o tomto termínu neuvažujeme. Blíže viz Černý, *Malé dějiny lingvistiky*, s. 359.

23 Mertins, Osvojování druhého jazyka in: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*.

24 Ellis, *The study of second language acquisition*, s. 1.

25 Ellis, *The study of second language acquisition*, s. 14.

Než si objasníme význam sousloví „první jazyk“, pozastavme se ještě u termínu „druhý jazyk“ v užším slova smyslu. V rámci distinkce pojmů se hovoří také o „**cizím jazyce**“. Rozdíl spočívá v tom, v jakém prostředí si mluvčí svůj nemateřský jazyk osvojuje (v užším pojetí: učí). O druhém jazyce v užším smyslu hovoříme v případě, že si žáci osvojují nemateřského jazyka v prostředí, kde je tento jazyk běžně užíván, tj. například na území státu, kde je užíván majoritní společností. Cizí jazyk je naopak ten nemateřský jazyk, jenž mluvčí osvojují mimo jeho „přirozené“ prostředí. Příkladem může být výuka cizího jazyka na školách, kde se žáci setkávají s osvojovaným jazykem pouze v rámci dané jazykové výuky, ale mimo ni se užívá jiný jazyk.²⁶

Slovy portugalské lingvistky Any Madeiry: *Jinými slovy, hovoříme-li o druhém jazyce, odkazujeme na tu situaci, kdy se nerodilý mluvčí nachází v komunitě, kde se daný jazyk užívá ve velkém množství komunikačních situací a kde má mluvčí příležitost zúčastnit se komunikačních interakcí, ať už s rodilými mluvčími daného jazyka, či s jinými nerodilými mluvčími. Naopak v případě cizího jazyka, se žák nachází v situaci, kdy je danému jazyku vystaven pouze v rámci formálního vyučování, v rámci něhož jsou mu jazykové formy představovány postupně a systematicky. Oba kontexty se tak vyznačují významnými rozdíly jak v kvantitě a kvalitě jazykových stimulů, tak v příležitostech mluvčího zúčastnit se komunikačních interakcí.*²⁷

O několik řádků výše jsme opakovaně užili spojení „**nemateřský jazyk**“. Jeho vymezení odpovídá definici Karla Šebesty „v protikladu k našemu **rodnému** nebo **prvnímu jazyku**“²⁸, jež je uvedena pod heslem „**cílový jazyk**“. „Cílový jazyk“ je ekvivalentem k anglickému „target language“. Z hlediska pedagogického má termín své opodstatnění, tj. jazyk, o jehož osvojení mluvčí usiluje (obdobně jako v translatologii „jazyk, do kterého se překládá“). Nicméně, domníváme se, že v teorii SLA by byl v protikladu k pojmu „mateřský jazyk“ (blíže viz kapitola Mateřský jazyk) vhodný obecnější, termínově nezatížený výraz „nemateřský jazyk“, podobně jako již zavedený termín „nerodilý mluvčí“. Definice by pak

26Uvedený příklad napovídá, že druhý jazyk nemusí nutně označovat pořadí osvojovaných jazyků. Druhým jazykem tak můžeme nazývat i třetí či čtvrtý jazyk, který si mluvčí osvojuje.

27Přeloženo autorkou. „Por outras palavras, quando falamos em língua segunda, estamos a referir-nos a um contexto de aprendizagem em que o falante não-nativo se encontra no seio de uma comunidade em que a língua é utilizada num grande número de situações de comunicação, tendo o falante, assim, oportunidade para participar em interações comunicativas quer com falantes nativos da língua quer com outros falantes não-nativos. No caso da língua estrangeira, por seu lado, o aprendente encontra-se num contexto em que a exposição à língua ocorre sobretudo em situações de aprendizagem formal, nas quais os conteúdos linguísticos lhe são apresentados sequencialmente e de forma estruturada. Deste modo, os dois contextos caracterizam-se por diferenças significativas quer na quantidade e qualidade de estímulos linguísticos quer nas oportunidades de participação em interações comunicativas de que o aprendente dispõe.”

28 Šebesta, *Vyučování cizího jazyka: terminologický slovník*, s. 23.

zněla „jakýkoli jiný než mateřský či první jazyk“.

Právě kontextová nezatíženost termínu „nemateřský jazyk“ byla důvodem, proč je tento termín užíván v některých odborných kruzích v zahraničí: „Z tohoto důvodu je běžně užíván termín *nemateřský jazyk (L2)* pro označení jakéhokoli jazyka, k jehož osvojování/učení dochází po *mateřském jazyce (L1)*, a to nezávisle na kontextu.”

Vraťme se nyní k vymezení a rozlišení pojmů „mateřského” a „prvního” jazyka. Podle Šebestova *Terminologického slovníku* je mateřský, nebo-li rodný jazyk chápán jako „**první jazyk**, který si jedinec osvojí v dětství, doma v kontaktu se svou rodinou a blízkými.”²⁹Někdy se synonymicky k pojmu „mateřský” jazyk užívá „první jazyk”, přesný význam je ale jiný: „Ve *vícejazyčných společnostech* (v. **bilingvismus, multilingvismus**) může dojít k tomu, že jedinec postupem času například vlivem školního vyučování začne užívat jazyk jiný, v němž dosáhne větší jistoty a plynulosti projevu (srov. **jazyková správnost**). Termín **první jazyk** se pak vztahuje k tomuto nejlépe známému jazyku, popřípadě k etniku, s nímž se mluvčí identifikuje.”³⁰

Jedním z ústředních pojmů *SLA* je mezijazyk. Autora tohoto termínu je Larry Selinker, poprvé publikoval hypotézu mezijazyka v již výše uvedeném článku *Interlanguage*:

*"Tento soubor výpovědí není u většiny žáků druhého jazyka totožný s předpokládaným souborem výpovědí, které by užil rodilý mluvčí TL [cílového jazyka], kdyby se snažil vyjádřit stejný význam jako jeho žák. (...) zcela opodstatněná hypotéza (...) existence samostatného jazykového systému založeného na pozorovatelném outputu, který je výsledkem snahy žáků o produkci standardní podoby cílového jazyka. Tento jazykový systém budeme nazývat "mezijazyk" (IL)."*³¹

Mezijazyk je dynamicky se „vyvíjející se systém osvojovaného **druhého nebo cizího jazyka** u nerodilého mluvčího.”³²Podle Selinkera jsou ústředními pojmy *SLA*: jazykový transfer z mateřského jazyka (více v kapitole Faktory *SLA* podle Ellise), transfer z výuky, učební strategie, komunikační strategie a nadměrná generalizace (jazykových struktur cílového jazyka).³³

29 Šebesta, *Vyučování cizího jazyka: terminologický slovník*, s. 121.

30 Šebesta, *Vyučování cizího jazyka: terminologický slovník*, s. 114.

31 Přeloženo autorkou „This set of utterances for most learners of a second language is not identical to the hypothesized corresponding set of utterances which would have been produced by the native speaker of the TL [target language] had he attempted to express the same meaning as the learner. (...) one would be completely justified in hypothesizing, perhaps even compelled to hypothesize, the existence of a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted productions of a TL norm. This linguistic system we will call 'interlanguage' (IL).” in: Selinker, *Interlanguage*, s. 214.

32 Šebesta, *Vyučování cizího jazyka: terminologický slovník*, s. 84.

33Selinker, *Interlanguage*, s. 215.

V českém prostředí se v posledních letech setkáváme se snahou o ustálení české terminologie v oboru *SLA*. Výstupy této úspěšné³⁴ snahy jsou publikace již výše zmíněného Karla Šebesty. Snad nejrozsáhlejší a nejucelenější přehled hesel přináší publikace s titulem *Vyučování českého jazyka*³⁵ a s výstižným podtitulem *Terminologický slovník*. Tento slovník navazuje na předchozí publikaci *Druhý a cizí jazyk: Terminologický slovník*³⁶ a vyšel teprve nedávno (v roce 2017). Spolu s online verzí *Nového encyklopedického slovníku češtiny*³⁷ nám slouží mimo jiné jako zdroj české terminologie při překládání významných částí zahraniční odborné literatury.

2.3 Faktory ovlivňující *SLA*

Jak jsme je zřejmé z předcházejících kapitol, zkoumat osvojování druhého jazyka lze z mnoha různých úhlů pohledů.³⁸ V této práci se zaměřujeme na faktory, které ovlivňují osvojování češtiny jako druhého jazyka u specifické skupiny nerodilých mluvčích. Než představíme vlastní kategorizaci faktorů, které budeme zkoumat ve výzkumu, představíme si způsoby, jak faktory třídí dva lingvisté, kteří usilují o propojení více odlišných hledisek. Vzhledem k záměrům práce jsme se omezili pouze na stručný přehled jejich shrnutí. Podkladem jsou nám publikace *Introducing Second Language Acquisition* od Muriely Saville-Troike z roku 2007 a *The Study of Second Language Acquisition* od Roda Ellise z roku 2008.

2.3.1 Faktory ovlivňující *SLA* podle Saville-Troike

Podle Saville-Troike nahlíží **lingvisté** na osvojování druhého jazyka buď z hlediska vnitřních charakteristik jazyka ve vztahu k osvojování (ústředním pojmem je jazyková kompetence od Noaha Chomského), nebo z hlediska vnějších faktorů (funkcionalismus; mimo jiné výsledky srovnávání světových jazyků).³⁹

Psychologický přístup k osvojování druhého jazyka zkoumá kromě fyziologických procesů v mozku (neurolingvistika), také proces zpracovávání informací žákem (ovlivněno teoriemi týkajícími se procesu učení z kognitivní psychologie).⁴⁰ Část zkoumání se v sedmdesátých letech začala více zaměřovat na žáka jako osobu, která prochází procesem

34 Více viz Předmluva in: Šebesta, *Vyučování cizího jazyka: terminologický slovník*, s. 7–8.

35 Šebesta, *Vyučování cizího jazyka: terminologický slovník*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2017. Varia.

36 Jedná se o slovník z roku 2014, viz Šebesta, *Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování: terminologický slovník*, 2014.

37 Karlík, Nekula, Pleskalová, ed., *Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. 2016.

38 Přehledně to shrnuje například Muriel Saville-Troike v tabulce 2.3. Frameworks for study of SLA in: Saville-Troike, *Introducing Second Language Acquisition*, s. 24.

39 Saville-Troike, *Introducing Second Language Acquisition*, s. 25–26.

40 Saville-Troike, *Introducing Second Language Acquisition*, s. 26.

učení:

„Tento přístup vznesl požadavek zahrnout emoční stránku učení, tj. afektivní faktory jako postoj, motivace a míra nervozity. Tento přístup neopomíjí ani biologické rozdíly související s věkem a pohlavím a také některé rozdíly spojené s aspekty zpracovávání informací.“⁴¹

Z hlediska **sociálního** je nejvýznamnějším faktorem osvojování a užívání jazyka sociální prostředí.⁴² Sociální faktory ovlivňující učení mohou být povahy mikrosociální (produkce, interpretace a interakce) a makrosociální (například kulturní, politický a vzdělávací kontext).⁴³

Výše uvedené je přehledně shrnuto v tabulce⁴⁴, jejíž překlad uvádíme níže.

Tabulka 1 – Přístupy k osvojování druhého jazyka podle Saville-Troike

Hledisko	Oblast zájmu	Vědy, teorie, principy
Lingvistické	vnitřní	transformačně generativní gramatika teorie principů a parametrů minimalistický program
	vnější	funkcionalismus
Psychologické	jazyk ve vztahu k mozku	neurolingvistika
	učební procesy	zpracování informací zpracovatelnost konektivismus

41 Přeloženo autorkou. „This framework calls for consideration of emotional involvement in learning, such as affective factors of attitude, motivation, and anxiety level. This focus also considers biological differences associated with age and sex, as well as some differences associated with aspects of processing.“ in: Saville–Troike, *Introducing Second Language Acquisition*, s. 27.

42 Přeloženo autorkou. „(...) all emphasize the importance of social context for language acquisition and use.“ in: Saville–Troike, *Introducing Second Language Acquisition*, s. 27.

43 Saville–Troike, *Introducing Second Language Acquisition*, s. 27.

44 Anglický originál tabulky v Příloze 8 in: Saville–Troike, *Introducing Second Language Acquisition*, s. 28.

	Individuální rozdíly	humanistické modely
Sociální	mikrosociální	variační teorie teorie akomodace sociokulturní teorie
	makrosociální	etnografie komunikace akulturační teorie sociální psychologie

2.3.2 Faktory ovlivňující SLA podle Ellise

Podle Ellise se přístupy k osvojování druhého jazyka soustředí buď na fungování jazyka žáka jako systému, nebo na žáka jako individuum. S vědomím, že se jednotlivá zkoumání a teorie často prolínají, člení je Ellis do celkem čtyř oblastí zájmu. Tři z těchto oblastí se soustředí na osvojování druhého jazyka jako takové. Zbývající oblast se soustředí na osvojování žáka jako individua.

Z hlediska chronologického se pozornost obrátila nejdříve na **jazyk žáka** a chyby v něm. Zpočátku převládal názor, že chyby způsobuje vliv prvního jazyka. Podle behavioristů osvojování jazyka probíhá stejně jako kterékoli jiné učení, jde tedy o otázku návyku. První nástroj zkoumání chyb, chybová analýza, však prokázal, že chyby v řeči žáků způsobené návyky z prvního jazyka jsou jen jedním z typů chyb, kterých se žáci dopouští.⁴⁵

Od studia chyb se dostáváme k zájmu o tzv. pořadí a vývojovou následnost v osvojování. Výzkumy již od sedmdesátých let ukazují, že proces učení u žáků druhého jazyka probíhá v jistých fázích, neboli v sekvencích, a v určitém pořadí.⁴⁶ Jazyk rodilých mluvčích je variabilní a ukazuje se, že stejně tak tomu je i u jazyka žáků. Žáci mění svůj jazyk v závislosti na jazykovém a situačním kontextu. Z pragmatického hlediska je významné, „*jak se jazyk užívá v komunikaci*“.⁴⁷

Vedle snahy o popis žákova jazyka se však postupně objevovaly snahy o **popis vnějších aspektů, jež ovlivňují osvojování druhého jazyka**. V první řadě se jednalo o vlivy

⁴⁵ Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*, s. 19.

⁴⁶ Bliže viz Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*, s. 21., nebo Krashen, *Second language acquisition and second language learning*, s. 77.

⁴⁷ Přeloženo autorkou. „(...) how language is used in communication.“ in: Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*, s. 19.

sociální. Zásadní je rozlišení přirozeného a vzdělávacího prostředí, ve kterém probíhá osvojování.⁴⁸

Jak uvádí Ellis „je evidentní, že osvojování může probíhat jediné v případě, že má žák přístup k inputu v druhém jazyce.”⁴⁹ Input⁵⁰ může probíhat v interakci, nebo v rámci nerecipročního diskurzu.⁵¹ S hypotézou ohledně povahy inputu přišel první Stephen Krashen, hlavní myšlenkou je, že input musí být především srozumitelný.⁵² V protikladu k této hypotéze přišel Merrill Swain s hypotézou srozumitelného outputu.⁵³

Vedle snahy o popis faktorů, existují teorie usilující o jejich vysvětlení. **Vnitřní aspekty žákova osvojování druhého jazyka** „mohou být posuzovány jediné studiem žákova outputu a do určité míry výpověďmi žáků o tom, jak se učí”.⁵⁴

Postupně byl zaveden pojem transfer – přenesení struktur z prvního jazyka do jazyka druhého. Negativní transfer (interference) se týká struktur, které nejsou v druhém jazyce shodné, naopak pozitivní transfer struktur, jež se v obou jazycích shodují.⁵⁵

„Zkoumání chyb však pomíjí důležitý aspekt vlivu prvního jazyka, a to pozitivní transfer: „transfer se nemusí projevit vždy jako chyba (ta byla předmětem prvotních studií), ale také vyhybáním, nadužíváním a zjednodušením.”⁵⁶

Ke zkoumání vnitřních aspektů žákova osvojování řadí Ellis také teorii mezijazyka (viz kapitola Osvojování druhého jazyka) a z něho vycházejících výzkumů, dále soudobou dichotomii implicitních (intuitivních a nevědomých) a explicitních (metajazykových a vědomých) znalostí cílového jazyka spojených s Krashenovou teorií monitoru.⁵⁷

Z pohledu mentalismu jsou nejvýznamnější vrozené vědomosti, které žákovi umožňují objevit pravidla cílového jazyka.⁵⁸ Tyto vědomosti jsou jazykovými univerzáliemi, které byly zkoumány prostřednictvím studia jazykových rodin na jedné straně a hloubkovým

48 Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*, s. 24–25.

49 Přeloženo autorkou. „It is self-evident that L2 acquisition can only take place when the learner has access to input in the L2.” in: Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*, s. 26.

50 Input je: „Jazykový vstup – mluvený a psaný **cílový jazyk**, resp. veškerý verbální jazykový materiál, jemuž je žák vystaven během procesu **osvojování druhého (cizího) jazyka**.” in: Šebesta, *Vyučování cizího jazyka: terminologický slovník*, s. 162.

51 Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*, s. 26.

52 Právě implicitní mluvený či psaný input se stal jedním ze základních kamenů tzv. přirozené metody. Blíže viz Hrdlička, *Cizí jazyk čeština*, s. 31–34.

53 Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*, s. 27.

54 Přeloženo autorkou. „(...) can only be inferred by studying learner output and, to some extent, learners' reports of how they learn” in: Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*, s. 28.

55 Šebesta, *Vyučování cizího jazyka: terminologický slovník*, s. 63.

56 Přeloženo autorkou “transfer may not always manifest itself as errors (the focus of early studies), but also as avoidance, overuse, and facilitation.” in: Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*, s. 29.

57 Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*, s. 31.

58 Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*, s. 33.

studiem jednotlivých jazyků na straně druhé. Právě hloubkové zkoumání individuálních jazyků mělo podpořit myšlenku univerzální gramatiky, jež má v sobě každý jedinec od narození, s níž přišla tzv. generativní škola v čele s Chomským.⁵⁹

Poslední, neméně významná oblastí zkoumání *SLA* nahlíží na žáka jako osobu, která si osvojuje druhý jazyk. Roli hrají odlišnosti mezi jednotlivými žáky.

*„Způsoby, jakými se žáci liší, jsou potenciálně nekonečné, reflektují totiž celou škálu proměnných souvisejících s kognitivní, afektivní a sociální stránkou lidské bytosti.“*⁶⁰

Tyto individuální rozdíly mohou být povahy neměnné (například věk) a proměnlivé (motivace).⁶¹ Na pomezí tohoto členění je faktor kognitivního stylu, což je *„způsob, jakým lidé vnímají, konceptualizují a zjišťují informace.“*⁶² Vedle těchto obecných faktorů jsou zde více méně vědomé učební strategie žáka, a to metakognitivní a kognitivní.⁶³

Výše popsany přehled sestavil Ellis do tabulky⁶⁴, jejíž překlad uvádíme zde:

Tabulka 2 – Přístupy k osvojování druhého jazyka podle Ellise

Důraz na osvojování (učení)		Důraz na žáka	
Popis		Vysvětlení	
Oblast 1	Oblast 2	Oblast 3	Oblast 4
Charakteristika žákova jazyka	Žák vnější faktory	Žák - vnitřní mechanismy	Žákův jazyk
chyby	sociální prostředí	transfer z prvního jazyka	obecné faktory, např. motivace
pořadí osvojování a vývojová následnost	input a interakce	učební procesy	učební strategie žáka
variabilita		komunikační strategie	

⁵⁹Chomsky, *Syntaktické struktury*, 1966.

⁶⁰ Přeloženo autorkou. „The ways in which learners differ are potentially infinite as they reflect the whole range of variables relating to the cognitive, affective, and social aspects of a human being.“ in: Ellis, *The study of second language acquisition*, s. 35.

⁶¹Ellis, *The study of second language acquisition*, s. 37.

⁶² Přeloženo autorkou. „the way people perceive, conceptualize, organize, and recall information in: Ellis, *The study of second language acquisition*, s. 37.

⁶³Ellis, *The study of second language acquisition*, s. 37.

⁶⁴Ellis, *The study of second language acquisition*, s. 18.

pragmatické aspekty		znalost jazykových univerzálií	
------------------------	--	--------------------------------------	--

2.3.3 Faktory ovlivňující SLA pro účely výzkumu

Jelikož cílem této práce je popis češtiny jako cizího jazyka u specifické skupiny nerodilých mluvčích, vybrali jsme pro kategorizaci faktorů jen faktory relevantní k tomuto účelu. Výzkum je založený na rozhovorech s konkrétními mluvčími, proto je **centrem našeho zkoumání žák**. **Vnitřní** faktory, jež ho ovlivňují, jsou povahy psychologické (motivace, znalost cizích jazyků, věk a pohlaví) a **vnější** faktory jsou povahy sociální. V tomto případě hovoříme o žákovi v **sociální interakci**.

Specifickou sociální interakcí je jazyková výuka. Účastní se jí žák (pokud není samoukem), ale také učitel či učitelé, případně ostatní žáci. Tato interakce probíhá v jistém prostředí. Učitelovo působení na žáka souvisí s uplatňovanou učební metodou či přístupem (základem pro deskripci faktorů je pro nás komunikační přístup), od které se odvíjí učitelův přístup k materiálům (pomůckám při výuce), zpětné vazbě žákovi a k užívání zprostředkovacího jazyka během vyučování. Učitel je také významným zdrojem inputu. Podle Saville-Troike input, přijímaný žákem v interakčních situacích, ulehčuje proces učení, protože interakce umožňuje učiteli v reakci na žáka upravit input a a zpětnou vazbu (včetně opravování).”⁶⁵

Výše uvedené faktory jsme ve výzkumu zjišťovali na základě introspekce respondentů. Přehled vybraných faktorů zachycuje následující tabulka.

Tabulka 3 Vybrané faktory SLA pro účely výzkumu češtiny u mluvčích s MJ španělština

⁶⁵Saville–Troike, *Introducing Second Language Acquisition*, s. 176.

Žák (data na základě introspekce)				
Vnitřní	Vnější			
Psychické	Sociální (v interakci)			
motivace znalost jazyků učební strategie věk pohlaví	rodilí mluvčí	učitel (metoda)	žáci	pro středí
		input feedback materiály zprostředkovací jazyk		

2.3.3.1 Žák

V kapitole Osvojování druhého jazyka jsme užívali termín „žák“. V kontextu vědy o osvojování druhého jazyka míníme pod tímto pojmem „dospělého mluvčího, který si osvojuje nematěřský jazyk“⁶⁶. Přestože termín žák nepovažujeme za ideální ekvivalent k anglickému *learner*, domníváme se, že z českých jednoslovných vyjádření vystihuje podstatu anglického termínu nejlépe. Důvodem k tomuto rozhodnutí je to, že termín „žák“, ačkoli v laické veřejnosti může být užíván spíše ve smyslu „kdo chodí do nějaké školy (zvláště základní nebo střední)“⁶⁷, má v pedagogice význam širší:

„Žák je označení pro člověka v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk. Žákem může být dítě, adolescent, dospělý.“⁶⁸

Užíváním tohoto termínu se ale spolu s autory oborových publikací⁶⁹ vzdalujeme od pojetí českého překladu *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky*, jenž zvolil místo termínu „žák“ termín „student“, případně „uživatel jazyka“. Termín „student“ však jako samostatný termín nenajdeme ani v *Pedagogickém slovníku*⁷⁰, ani v publikaci *Vyučování*

66 Definice autorky.

67 Srov. heslo „žák“ ve Slovníku spisovného jazyka českého. in: *Internetová jazyková příručka*. [online]. Praha : Ústav pro jazyk český Akademie věd České republiky, 2008–2012.

68 PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 389.

69 Příkladem mohou být publikace K. Šebesty. Zůstaneme-li u již zmiňovaného slovníku, konkrétně heslo „žák“ zde nenalezneme, jeho užívání jako českého ekvivalentu k anglickému *learner* je však zřejmé z anglicko–českého slovníčku, kde české překlady k souslovím, kde se vyskytuje slovo *learner*, obsahují slovo „žák“. Více viz ŠEBESTA, Karel. *Vyučování cizího jazyka: terminologický slovník*, s. 205.

70 Průcha, Mareš a Walterová. *Pedagogický slovník*, 2003.

českého jazyka –Terminologický slovník. Podívejme se však na důvody, jež vedly překladatele Společného referenčního rámce k volbě právě termínu „student“:

„Překladatelské obtíže způsobila absence jednoslovného českého výrazu pro význam „ten, kdo se učí“ (learner). Vzhledem ke značně vysoké frekvenci tohoto výrazu bylo nezbytné užívat jednoslovný český ekvivalent a rozhodnout se pro jeden z výrazů žák a student. Vzhledem k tomu, že Rámec není určen jen úzkému okruhu pedagogických pracovníků a učení se jazykům je zde pojímáno jako otevřený celoživotní proces, rozhodly jsme se nakonec (poněkud nesystematicky) pro označení student.“⁷¹

2.3.2.2 Psychologické aspekty žáka

Žák přistupuje k učení se cizího jazyka s určitou motivací. Motivace může být různého druhu a její zkoumání by stačilo na zvláštní výzkum. V rozhovorech jsme zjišťovali, jak na svou motivaci nahlíží sami respondenti. Při ověřování, zda respondent splňuje podmínky pro zařazení do analýzy získaných dat, zjišťujeme také věk a znalost dalších cizích jazyků. Věk je zde pro naše účely pouhým vymezením zkoumané skupiny, není v možnostech této práce zkoumat souvislost věku se zjištěnými poznatky. Snaha o zjišťování působení faktoru pohlaví nevyšla (více viz výběr respondentů).

2.3.2.3 Mateřský jazyk (žáka)

Jedna z prvních otázek rozhovorů ve výzkumu se týkala mateřského jazyka, přesněji řečeno toho, zda respondenti považují španělštinu za svůj mateřský jazyk (MJ) . Otázka vycházela z toho, že v některých státech či oblastech hispánské Latinské Ameriky, popřípadě Španělska,⁷² můžeme hovořit o bilingvistu či **multilingvistu**. Otázka tak směřuje k ověření, zda respondent necítí jako svůj mateřský jazyk jeden z jazyků koexistujících na území, odkud respondent pochází.

V případě mluvčích ze Španělska se mohlo jednat o jeden z kooficiálních jazyků Španělského království: galicijštinu (případ dvou respondentů), katalánštinu a baskitštinu. V případě mluvčích z Latinské Ameriky⁷³ by se jednalo o některý z indiánských jazyků.

Výzkumný vzorek respondentů je ukázkou toho, že společný mateřský jazyk nemusí znamenat ani společnou kulturu. Přestože společný spisovný jazyk a společná

⁷¹Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme, s. 9.

⁷² Blíže k oficiálním a kooficiálním jazykům Španělska španělská Konstituce,

⁷³ Jsme si vědomi, že do států Latinské Ameriky patří i státy s jiným jazykem většiny než je španělština (příkladem je portugalština v Brazílii), jak je však z tématu výzkumu je zřejmé, jedná se skutečně o mluvčí s prvním jazykem španělština.

dějinná paměť patří mezi kritéria, podle kterých můžeme určit, zda danou skupinu lze považovat za národ, v případě tzv. hispánské kultury je zřejmé, že nelze hovořit o jednom národu.⁷⁴ Mezi hlavními důvody uvedme, že společná dějinná paměť zasahuje jen malou část dějin jak Španělska, tak států Latinské Ameriky. Problematický je i tzv. společný spisovný jazyk, jelikož v jednotlivých státech, kde je španělština úředním, oficiálním či kooficiálním jazykem, se liší pojetí spisovného jazyka. Jev, jenž je považován za součást normativní španělštiny v jednom státě, nemusí být takto pojímán v jiném státě (například tzv. žéismo v oblasti La Plata)⁷⁵.

V českém prostředí je otázka spisovnosti a nespisovnosti také komplikovaná. Spisovný jazyk je užíván jen v jistých kontextech. Obecně se uznává názor, že nerodilí mluvčí by si měli osvojit nejdříve spisovnou formu jazyka a po té se seznámit s formami nespisovného jazyka.⁷⁶ Užívání nespisovného jazyka pak může sloužit k určení jazykové úrovně.

Srovnání španělského a českého jazykového systému se věnuje několik publikací, většinou zaměřených na jednu jazykovou rovinu. V možnostech této práce není možné podat úplné srovnání těchto jazyků a není to ani naším cílem. Jisté rozdíly mezi jazyky reflektovali mluvčí ve svých projevech.

Španělština je románský jazyk, má konjugaci, tudíž nemá deklinaci ani vidové dvojice. Nejlépe sledovatelná se zdá být rovina zvuková. Jak jsme již naznačili, výslovnostní normy a úzus se liší v jednotlivých zemích, ze kterých pocházejí respondenti našeho výzkumu. Oproti češtině se pak při výrazném zjednodušení dá uvést, že se liší výslovnost dvojic českých hlásek „b” a „v”, dále „s” a „z”. V projevech se také setkáváme s posunutím výslovnosti některých hlásek jako je „d” k více dentálním. Slovník přízvuk je ve španělštině volný (Více viz kapitola Transkripce).⁷⁷

V rámci výzkumu jsme zkoumali mezijazyk z hlediska jazykových rovin – gramatické, zvukové, morfologické a okrajově také sémantické a syntaktické. Zaměřili jsme se na specifika jednotlivých řečových projevů respondentů.

2.3.2.4 Učitel

Učitel je jeden z účastníků pedagogické komunikace. Jeho působení na žáka je do značné míry ovlivněno metodou výuky, kterou uplatňuje. V rámci ní se rozhoduje, zda

⁷⁴Více viz Průcha, J. *Multikulturní výchova (teorie, praxe, výzkum)*. s. 21.

⁷⁵Více viz Čermák, P. *Fonetika a fonologie španělštiny*, s. 140.

⁷⁶Více viz Hrdlička, *Clizí jazyk čeština*, s. 96–99.

⁷⁷Blíže k fonetickým jevům španělštiny viz Čermák, *Fonetika a fonologie současné španělštiny*, 2017 nebo Králová–Kullová, *Kapitoly ze zvukového rozboru španělštiny (na pozadí češtiny)*, 1999.

využije zprostředkovacího jazyka a do jaké míry. Učitel žákovi poskytuje zpětnou vazbu (*feedback*), v rámci níž může žáka opravovat, a to různými způsoby, nebo na chyby v žákově projevu neupozorňovat vůbec

2.3.2.5 Zprostředkovací jazyk

Skutečnost, zda učitel má při výuce na zřeteli mateřský jazyk svých žáků, je významným faktorem v jazykové výuce. Mateřský jazyk může být někdy dokonce v roli **zprostředkovacího jazyka**. Stejně tak jazyk může být zprostředkovacím jazykem jiný jazyk, který není mateřským jazykem ani žáků, ani učitele. O tom, zda bude v hodinách využívat zprostředkovacího jazyka, případně jakého, většinou rozhoduje učitel. Definujme si nejdříve termín „**zprostředkovací jazyk**“. Podle Šebestova výše zmíněného Terminologického slovníku se jedná o „*jazyk, který slouží ke komunikaci žáka/ů a vyučujícího v jazykové výuce: zpravidla jiný než **jazyk cílový***“.⁷⁸ Učitel se zpravidla rozhoduje podle učební metody (blíže viz kapitola Komunikační metoda), kterou uplatňuje během jazykového vyučování.

2.3.2.6 Metoda výuky

Stejně jako užití zprostředkovacího jazyka i **výuková metoda** a k ní vybrané **výukové materiály** bývají spojeny s osobou učitele.⁷⁹ V současné době existuje mnoho

⁷⁸Šebesta, Karel. *Vyučování cizího jazyka: terminologický slovník*, s. 178.

⁷⁹ Jsme si vědomi, že existují případy, například v komerčních kurzech, kdy si může žák sám vybrat jak výukové materiály, tak také zvolit, podle jaké metody se bude učit. Vycházíme však z tradiční představy učitele jako odborníka, který rozhoduje o tom, co je pro žáky vhodné, přisoudili jsme tedy v teoretické části rozhodnutí o roli zprostředkovacího jazyka učiteli. V případě, že se některý z účastníků výzkumu bude tomuto předpokladu vymykat, budeme tomu věnovat prostor v praktické části práce.

metod, které se zaměřují více či méně na jednotlivé jazykové dovednosti (čtení, psaní, mluvení, poslouchání).

Jak jsem již uvedli výše, metoda související s teoriemi o osvojování a učení Stephena Krashena, je **přirozená metoda**. Žáci si mají jazyk osvojovat, ne se ho učit. Tento přístup je míněn především pro začátečníky, mírně pokročilí už mají pokračovat studiem v přirozeném prostředí druhého jazyka. Jednou z hypotéz, na kterých je tato metoda postavena, je hypotéza přirozené posloupnosti – žáci se učí struktury jazyka v jistém sledu.⁸⁰

Situační metoda klade důraz na komunikační situaci, ve kterých se žák učí obvyklým jazykovým strukturám druhého jazyka. Usiluje o vytvoření jazykového chování, cílem je si jazykové struktury cílového jazyka zautomatizovat.⁸¹

Pojetí jazyka jako prostředku sociální interakce je základem komunitární metody. Učení se cizího jazyka má podle stoupenců této metody pět fází podobně jako jsou fáze lidského vývoje. Důležitý je aspekt bezpečí, výklad probíhá v mateřském jazyce.⁸²

Metoda zaměřená na porozumění se zaměřuje na poskytnutí adekvátního imputu, který bude pro žáka dostatečně zajímavý a přiměřeně náročný. Žák přijímá podněty, ale je na něm, kdy začne mluvit v cílovém jazyce.

Před prosazováním pragmatického přístupu k výuce jazyků byla neuzívanější metodou tradiční **gramaticko-překládová metoda**. Charakterizuje se vysokou mírou užívání mateřského jazyka žáků během učebního procesu, jehož cílem je v podstatě příprava na užívání jazyka. Nejdříve se podrobně vyloží gramatická pravidla, poté se aplikuje. Lexikum se obvykle předkládá ve formě seznamů v mateřském a cílovém jazyce. Rozvíjí se především dovednost čtení a psaní, mluvení a poslech jsou v pozadí.⁸³

Výše uvedené metody se soustředí na různé aspekty učení. Od komunikačně pragmatického obratu⁸⁴ získává na významu **komunikační přístup**, jenž bude v této části práce popsán a definován. Podle tohoto přístupu k dosažení schopnosti komunikovat, jakožto základnímu cíli jazykové výuky⁸⁵, nestačí aplikovat dosud užívané metody zaměřené na specifické jazykové či komunikační dovednosti, nýbrž je třeba všechny čtyři jazykové dovednosti a také komunikační kompetence rozvíjet rozličnými prostředky⁸⁶.

80 Hrdlička, *Cizí jazyk čeština*, s. 31–34.

81 Hrdlička, *Cizí jazyk čeština*, s. 30–31.

82 Hrdlička, *Cizí jazyk čeština*, s. 36–38.

83 Valková, *Komunikační přístup k vyučování druhého jazyka v současných učebnicích češtiny pro cizince*, s. 242.

84 Valková, *Komunikační přístup k vyučování druhého jazyka v současných učebnicích češtiny pro cizince*, s. 24.

85 Littlewood, W. Communicative Language Teaching. An Expanding Concept for the Changing World. In Hinkel, Eli (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, 2011.

86 Larsen–Freeman, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: University Press, 2000, s.

Komunikační přístup nezavrhne možnost užívání mateřského jazyka žáků při výuce, záleží na individuálních potřebách žáků.⁸⁷ Role učitele je „facilitátor učení“, který vede a organizuje výuku.⁸⁸ V tomto případě je důraz kladen na žáka, stejně jako je tomu v našem pojetí faktorů ovlivňujících osvojování češtiny jako cizího jazyka. Výukové lekce jsou obvykle vedeny na základě úkolů, tzv. *tasks*, které se řadí v jistém pořadí tak, aby byla výuka pro žáka co nejprínosnější.⁸⁹ V čele s komunikační kompetencí⁹⁰ je komunikační přístup také základem *Společného evropského referenčního rámce* (viz dále).

2.3.2.7 Materiály

Pro vyučování jsou bezpochyby potřeba pomůcky. V kontextu jazykového vyučování je nazýváme **materiály**. Materiály jsme rozdělili do tří skupin: textové (v užším slova smyslu, tj. psané), poslechové a audiovizuální a jiné materiály. Mezi textovými se jedná o tzv. hlavní učebnici, doplňkové kopie z jiných knih či pracovních sešitů, obrázky anebo autentické články z periodik (časopisů, novin) – upravených pro potřeby studentů na jednotlivých jazykových úrovních, či ponechaných v původní podobě. Okrajovým druhem textových materiálů je pak slovník, ať výkladový či dvojazyčný.

Mezi poslechové a audiovizuální materiály řadíme celé filmy či jejich úryvky (popřípadě seriály či jednotlivé díly), reklamy nebo krátká videa rázu autentického či výukového (tj. určených pro žáky) či studijního (tj. žáci sami vytvořili za účelem osvojení určitých gramatických či lexikálních okruhů či rozvíjení některých komunikačních kompetencí). Patří sem i nahrávky k učebnicím, písničky či jiné audiomateriály určené pro rozvíjení poslechové dovednosti.

Jinými materiály máme na mysli jakékoli další prostředky potenciálně vedoucí k rozvíjení některé z komunikačních kompetencí, mohou to být tradiční pomůcky například v podobě skutečných předmětů denní potřeby, moderní technologie jako výukové mobilní aplikace, mobilní aplikace založené na překladu jazykových jednotek na základě hlasové nahrávky či vyfoceného obrazu apod. V rámci všech vyjmenovaných typů pomůcek⁹¹ bychom pak rozlišovali on-line média a tradiční tištěné publikace či nosiče (CD, DVD, popř. kazety a

121–136.

87 Valková, *Komunikační přístup k vyučování druhého jazyka v současných učebnicích češtiny pro cizince*, s. 26–27.

88 Valková, *Komunikační přístup k vyučování druhého jazyka v současných učebnicích češtiny pro cizince*, s. 28.

89 Valková, *Komunikační přístup k vyučování druhého jazyka v současných učebnicích češtiny pro cizince*, s. 29–35.

90 Valková, *Komunikační přístup k vyučování druhého jazyka v současných učebnicích češtiny pro cizince*, s. 21–24.

91 S užitím všech uvedených materiálů se autorka setkala ve své praxi při vyučování cizích jazyků.

videokazety atp.).

2.3.2.8 Prostředí

Další složkou komunikace v jazykové třídě (v širokém slova smyslu) je **prostředí**⁹², ve kterém se interakce odehrávají. Jak uvádí Gavora: „*Prostor a jeho uspořádání do značné míry ovlivňuje možnosti komunikace, její průběh i její účinek.*”⁹³ Podle našeho názoru – pomineme-li možnost specifického případu samouků –, pak pro účely předkládaného výzkumu je třeba rozlišovat, zda výuka probíhá prezenčně, či prostřednictvím moderní technologie (telefon, komunikační programy typu Skype pro mluvenou formu či sociální sítě pro psanou formu komunikace apod.⁹⁴).

2.3.2.9 Žák v interakci s rodilými mluvčími a s jinými žáky

Příležitost žáka využít v interakci s jinými mluvčími, co se učí v rámci jazykového vyučování, hraje velkou roli při rozvíjení mimo jiné produktivních dovedností (mluvení, psaní). Vyhledávání příležitostí k interakci může být také součástí učebních strategií jednotlivých žáků. Osobní preference v učení mohou znamenat, že žák upřednostňuje vyučování ve skupině s dalšími nerodilými mluvčími, nebo naopak pouze v interakci s učitelem. Na tyto aspekty se zaměřuje část otázek v interview, jejíž cílem je poznání žakových preferencí v procesu učení.

92 Více viz GAVORA, Peter. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*, s. 150–163.

93 Přeloženo autorkou ze slovenského: „*Priestor a jeho usporiadanie do značnej miery ovplyvňuje možnosti komunikácie, jej priebeh i jej účinok.*” in: GAVORA, Peter. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*, s. 150.

94 Jsme si vědomi, že komunikační programy umožňující videohovory dokáží zprostředkovat též psanou komunikaci, stejně tak sociální sítě nabízejí možnost audiovizuální komunikace. Pro účely práce jsme uvedli tyto internetové nástroje v jejich nejtypičtější podobě vzhledem k výuce cizích jazyků.

2.4 Kompetence

2.4.1 Vznik pojmu kompetence

Stejně jako Saussurovo pojetí „*langue*“, chápe Chomsky „kompetenci“ jako jistý druh abstraktního, idealizovaného jazykového systému. Vymezení „kompetence“ se od „*langue*“ liší mimo jiné tím, že tento systém existuje v jednotlivých mluvčích.⁹⁵ Nejbližším Chomského pojmem k termínu „*langue*“ je tzv. ideální kompetence, jež nepočítá s individuálními odlišnostmi konkrétních jedinců.⁹⁶ V reakci na námitky psychologů a filozofů Chomsky označuje znalost jako neuvědomělou, a ztotožňuje kompetenci s jazykovým povědomím.⁹⁷ V rámci generativní lingvistiky se pak kompetence chápe jako **znalost jazykové struktury, jejichž pravidla si mluvčí od dětství osvojuje**.⁹⁸

Dichotomicky k výrazu kompetence vymezuje Chomsky performaci jako „*skutečné užití jazyka v konkrétních situacích*.“⁹⁹ Stejně jako pojem komunikační kompetence i pojem performace rozvíjí James Lee Hymes v roce 1972¹⁰⁰, který performaci definuje jako řečové chování. Hymes poukazuje na jeho nedokonalost, z níž pramení chyby v performaci (jakýkoli úsek řečového projevu je nedokonalým projevem obecné znalosti).

Kognitivní psychologové Campbell a Wales ve své práci o osvojování jazyka¹⁰¹ zavedli termín **gramatická kompetence**, tj. schopnost tvořit a chápat věty v závislosti na kontextu, stanovili jako primární úkol psychologie jazyka zkoumat kompetenci komunikační, tj. schopnost s ohledem na sociální kontext, avšak bez zřetelu k biologickým omezením mluvčího.¹⁰²

Je zřejmé, že bylo postupně nutné rozlišit různé typy kompetence. S vybranými typy se zabýváme v kapitolách věnovaným pojetí kompetencí v Evropském referenčním rámci.

95 Turbová, M. K pojmům kompetence — performance (K vývoji pojetí některých základních lingvistických pojmů a termínů). s. 235–247.

96 Turbová, M. K pojmům kompetence — performance (K vývoji pojetí některých základních lingvistických pojmů a termínů), s. 235–247.

97 Turbová, M. K pojmům kompetence — performance (K vývoji pojetí některých základních lingvistických pojmů a termínů), s. 235–247.

98 Turbová, M. K pojmům kompetence — performance (K vývoji pojetí některých základních lingvistických pojmů a termínů), s. 235–247.

99 Chomsky, Aspects of the Theory of Syntax, s. 4.

100 Hymes, On communicative competence. In: *Sociolinguistics*. Ed. J. B. Pride – J. Holmes., s. 269–293.

101 Více viz Campbell, Wales: The study of language acquisition. In: *New horizons in linguistics*, 1970.

102 Turbová, M. K pojmům kompetence — performance (K vývoji pojetí některých základních lingvistických pojmů a termínů), s. 235–247.

2.4.2 Kompetence v českém prostředí

V českém prostředí definoval komunikační kompetenci ve své publikaci k didaktice češtiny, *Od jazyka ke komunikaci*, Karel Šebesta. Komunikační kompetence je „soubor všech mentálních předpokladů, které člověka činí schopným komunikovat, tedy uskutečňovat komunikační akty, zúčastňovat se komunikačních událostí a hodnotit účast druhých na nich. Mezi předpoklady patří: ovládání jazyků, resp. kódů, interakční dovednosti a kulturní znalosti.“¹⁰³

Z pohledu teorie komunikace (více k pojmu viz dále) pojali komunikační kompetenci také Kořenský a Hoffmannová, kteří zdůraznili význam performace¹⁰⁴ pro interpretaci komunikační kompetence komunikantů (tj. účastníků komunikačního aktu): „Komunikační kompetenci, tj. soubor předpokladů, kterými disponují komunikanti a kterých funkčně využívají při své aktivní účasti v komunikačních procesech, je přitom třeba rekonstruovat výhradně z aktuálního procesu řečové činnosti.“¹⁰⁵

V kontextu kompetence je nezbytná orientace v teorii komunikace, avšak představení této teorie přesahuje možnosti této práce. Z tohoto důvodu vybíráme pouze termíny užité právě v souvislosti s pojmem kompetence. Komunikace je v citovaném článku Kořenského a Hoffmannové popsána jako „vzájemné dorozumívání subjektů v konkrétní komunikační situaci,” přičemž komunikační události (srov. Šebesta: komunikační akt) jsou „dynamické sociální skutečnosti”, ve kterých dochází ke komunikaci.¹⁰⁶

Jinak pojatou definici uvádí Jaroslav Všetečka a Michaela Tureckiová v první české ucelenější publikaci o kompetencích, s názvem *Kompetence ve vzdělávání*:

„Kompetence se proto týkají celé osobnosti člověka (jeho schopností, vlastností i motivací) a jsou získávány v průběhu celého života, stejně tak jsou rozvíjeny a ztráceny. Jsou také závislé na věku nositele a kultuře sociálního prostředí.“¹⁰⁷ Schopnost je v citované publikaci definována jako: „předpoklad k výkonu, jeden ze zdrojů, které má člověk k

¹⁰³ Šebesta, *Od jazyka ke komunikaci*, s. 60.

¹⁰⁴ ve významu „samotným jazykovým projevem mluvčího” in: Varjassyová, Ivana. Generativní gramatika: Druhá etapa, *Encyklopedie lingvistiky*.

¹⁰⁵ Kořenský, J. – Hoffmannová, J. – Müllerová, O. Metoda analýzy komunikačního procesu. *Naše řeč, ročník 70 (1987), číslo 2*, s. 57–69. Dostupné on-line: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=6682>

¹⁰⁶ Kořenský, J. – Hoffmannová, J. – Müllerová, O. Metoda analýzy komunikačního procesu. *Naše řeč, ročník 70 (1987), číslo 2*, s. 57–69. Dostupné on-line: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=6682>

¹⁰⁷ Všetečka, Tureckiová. *Kompetence ve vzdělávání*, s. 33.

dispozici.”¹⁰⁸

V českém a evropském prostředí¹⁰⁹, a stejně tak v zemích Latinské Ameriky a Karibské oblasti,¹¹⁰ byla podkladem pro tvorbu kurikulárních dokumentů Bloomova taxonomie výukových cílů. Podle *Pedagogického slovníku* je Bloomova taxonomie výukových cílů: „*Hierarchicky uspořádaný systém poznávacích (kognitivních) cílů výuky (...) Taxonomie začíná procesy nejméně náročnými na myšlení, které vyžadují pouhé pamětní zvládnutí a končí procesy nejnáročnějšími.*”¹¹¹ K tomu se připojilo vzdělávání na základě kompetencí, tzv. *competency based education*.¹¹² Pragmatický přístup založený na kompetencích uplatňuje také *Společný evropský referenční rámec pro učení se a vyučování jazyků a pro hodnocení v jazycích*¹¹³. V následující kapitole si přiblížíme na pojetí kompetencí v tomto Rámci.

2.4.3 Kompetence ve Společném evropském referenčním rámci

Komunikační akt může vzniknout na základě předchozích zkušeností účastníků komunikace, tj. v tomto případě uživatelů jazyka, kteří se jazyku učí. Zároveň uskutečněním těchto aktů žáci své kompetence rozvíjí. Již před zahájením osvojování druhého jazyka žák jako jedinec žijící v rámci společnosti disponuje jistými prostředky, kterými se vztahuje k okolnímu světu. Tyto **obecné kompetence**¹¹⁴ mohou mít povahu deklarativních znalostí, individuálních osobnostních a povahových rysů jedince (tzv. existenciální kompetence) a schopnosti učit se.¹¹⁵

2.4.3.1 Deklarativní znalosti

Kultury se mohou lišit v mnoha směrech, například ve fungování společnosti, v přístupu k životu, v hodnotách, ve společenských konvencích a rituálech. Uvědomování si rozdílů mezi kulturami a rozdílného přístupu různých národů k těmto sociokulturním fenoménům je jednou z deklarativních kompetencí: interkulturální způsobilost.

Deklarativními znalostmi rozumíme v mysli jedince strukturovaný model světa a jeho fungování úzce související se slovní zásobou a gramatikou mateřského jazyka. Jednou z podmínek úspěšného komunikačního aktu je co nejlepší shoda mezi těmito znalostmi

108 Všečková, Tureckiová. *Kompetence ve vzdělávání*, s. 30.

109 Blíže Skalková, J. *Význam kategorie cíle a kompetence pro vzdělávací koncepcce*.

110 *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Garantizando la educación de calidad para todos*.

111 Kol. autorů, *Pedagogický slovník*, 2003, s. 26.

112 Blíže viz Skalková, J. *Význam kategorie cíle a kompetence pro vzdělávací koncepcce*, 2006.

113 *Společný evropský referenční rámec*, 2002.

114 SERR, *Kompetence studenta a uživatele jazyka*, s. 103.

115 Blíže viz SERR, *Kompetence studenta a uživatele jazyka*, s. 103–133.

okolního světa účastníků komunikace.

Znalosti okolního světa se mohou u mluvčích s mateřským jazykem španělština oproti rodilým mluvčím češtiny lišit. Míru odlišnosti ovlivňují faktory jako například životní zkušenosti, dosažené vzdělání a pro jedince dostupný vzdělávací systém vůbec a stejně tak dostupnost informací. Jistě budou životní podmínky pro rodilé mluvčí češtiny jiné než například pro mluvčí s MJ španělština. Například obyvatel peruánských And bude mít vzhledem k socioekonomickým podmínkám omezený přístup ke vzdělání, zvláště vysokoškolskému.

Více než v charakteru informací o okolním světě, jež se dostaly k jedinci učícímu se češtině jako cizímu jazyku, nalezneme rozdíly v sociokulturní sféře. I v našich zeměpisných šířkách známé *mañana* – odlišné pojetí času, jež ve všech španělsky mluvících státech obsahuje celou řadu odlišných zákonitostí každodenního života. Ve Španělsku se jedná například o *siestu*, která v České republice není zvykem, nebo o pozdější čas pro hlavní denní jídla než je obvyklé v českém prostředí. Časové uspořádání běžného dne se ale u jednotlivých států, kde se mluví španělsky, liší. V mnoha latinskoamerických státech se průběh dne dokonce podobá více českému než španělskému dennímu režimu.

2.4.3.2 Dovednosti a praktické znalosti

Pro účely efektivní komunikace jen teoretické znalosti a způsobilost nestačí. V rovině praktických dovedností pak mluvíme o společenských, každodenních, odborných a profesních a také volnočasových a interkulturálních *know-how*, tj. schopnosti jednat podle norem jednotlivých příslušných komunikačních situací na základě vlastních deklarativních znalostí.¹¹⁶

2.4.3.3 Existenciální kompetence

Dosud jsme se zabývali obecnými znalostmi a dovednostmi předpokládanými u příslušníků určité společnosti. Charakter komunikačních aktů ale ovlivňuje též individuální charakteristika jedince, tj. osobnostní rysy (například komunikativnost či nekomunikativnost, otevřenost, optimismus či pesimismus, introverze či extraverze, míra sebedůvěry atp.), dále kognitivní styl (způsob využití vlastních znalostí a dovedností a přístup k procesu učení), motivace (vnitřní či vnější, ...), hodnoty a přesvědčení, a konečně vztahy určující míru ochoty měnit svůj přístup k domácí i cizím kulturám.

Na předchozí typy obecných kompetencí se jako učitelé či lingvisté se zaměřením na jazykové osvojování můžeme „připravit“, teoreticky je analyzovat. Existenciální kompetence

¹¹⁶ SERR, Kompetence studenta a uživatele jazyka, s. 106.

ale svým přesahem do psycholingvistiky a psychologie tuto „přípravu“ omezuje”.¹¹⁷ Ve výzkumu pracujeme s konkrétními respondenty, jejichž základní osobnostní rysy můžeme na základě rozhovorů a předcházejícího osobního kontaktu s výzkumníkem, do jisté míry popsat. Pro účely analýzy, jež by sledovala, zda či jak ovlivňují individuální rysy respondentů proces osvojování češtiny, to však není dostačující.

2.4.3.4 Schopnost učit se

„Schopnost učit se jazyku se rozvíjí v průběhu procesu nabývání zkušeností s učením.”¹¹⁸ Jednou z komponent této schopnosti je jazykový cit a komunikační povědomí,¹¹⁹ které ulehčují proces osvojování začleněním nových jazykových skutečností do již existujícího uspořádaného systému užívání jazyků. Dovednosti související s učením se zvukové stránky jazyka (fonetické dovednosti a fonetické povědomí) se skládají ze schopnosti vnímat, (při poslechu) rozložit, dále odlišit a také produkovat neznámé hlásky či sekvence hlásek.

2.4.3.4.1 Studijní dovednosti

„Schopnost efektivně využívat příležitostí k učení”¹²⁰ se projevuje v rozličných učebních situacích. V rámci výzkumujišujeme od respondentů data, jež odrážejí jisté studijní dovednosti respondenta. Příkladem jsou „uvědomění si, jaké mám jako student jazyka silné a slabé stránky; schopnost identifikovat své vlastní potřeby a schopnost vytyčit si vlastní cíle; schopnost uspořádat si vlastní strategie a postupy tak, aby bylo těchto cílů dosaženo ve shodě s osobními vlastnostmi a možnostmi.”¹²¹ Někteří žáci s úspěchem uplatňují studijní dovednosti již v počátcích SLA. Nejčastěji se jedná o žáky s rozvinutou vícejazyčnou a polykulturní kompetencí vycházející obvykle z bohatých zkušeností s cizími jazyky a s poznáváním cizích kultur. Tyto domněnky vychází z dosavadní učitelské praxe a slouží jako podklad k části otázek v interview (viz kapitola zabývající se otázkami).

117 SEER, kap. Kompetence studenta a uživatele jazyka. 5.1.4 Schopnost učit se (savoir-apprendre), s. 108.

118 SEER, kap. Kompetence studenta a uživatele jazyka. 5.1.4 Schopnost učit se (savoir-apprendre), s. 108–109.

119 Povaha jazykového citu a jazykového povědomí je přiblížena vyjádřením „Cit pro jazyk a jazykový úzus zahrnující znalosti a pochopení principů, kterými se řídí uspořádání a užívání jazyků (...) pak nově začleněná jazyková skutečnost může být snadněji osvojena a využívána (...).” in SERR, Kompetence studenta a uživatele jazyka. 5.1.4 Schopnost učit se (savoir-apprendre), 109.

120 SEER, kap. Kompetence studenta a uživatele jazyka. 5.1.4 Schopnost učit se (savoir-apprendre). 5.1.4.3 Studijní dovednosti, s. 109.

121 SEER, kap. Kompetence studenta a uživatele jazyka. 5.1.4 Schopnost učit se (savoir-apprendre). 5.1.4.3 Studijní dovednosti, s. 110.

2.4.3.5 Kompetence jazyková – komunikativní jazykové kompetence v užším slova smyslu

Hlavní komponenty jazykové kompetence „jsou definovány jako znalost formálních prostředků, na jejichž základě mohou být konstruovány a formulovány správně vytvořené a smysluplné výpovědi, a schopnost tyto prostředky využívat”.¹²²

Jednotlivé typy lingvistické kompetence souvisí s jazykovou rovinou lexikální, gramatickou, sémantickou, fonologickou, ortografickou a ortoepickou. Míra ovládnutí prostředků jednotlivých jazykových rovin slouží ke klasifikaci jazykové úrovně žáků, a to ve formě stupnice, kde jednotlivé stupně jsou určeny deskripcí pokroku žáků. Rozlišení dílčích jazykových kompetencí umožňuje popsat úroveň schopností a dovedností žáka s větší přesností. To je výhodné například u žáků s vícejazyčnou kompetencí. Jazykovou kompetenci jsme zkoumali u pěti mluvčích, kteří se zúčastnili výzkumu. Základem byla analýza vybraných rysů na rovině zvukové, gramatické, lexikální, morfologické a v menší míře také syntaktické a sémantické.

2.4.3.6 Sociolingvistická kompetence

Vzhledem k faktu, že jazyk je sociokulturní jev, potřebujeme ke správné komunikaci, krom sociokulturní kompetence, také prostředky jazykové. Jazykové prostředky umožňují vyjádřit například zdvořilost a příslušnost k jistému regionu či sociální skupině. Mezi tyto prostředky patří i výrazy lidové moudrosti a lingvistické markery sociálních vztahů (například pozdravy). Kritériem pro popis modelové stupnice z hlediska sociolingvistiky je adekvátnost.

2.4.3.7 Pragmatické kompetence

Pragmatické kompetence jsou tři typy, a to diskurzní kompetence, funkční kompetence a kompetence výstavby textu. Diskurzní kompetence je schopnost uživatele jazyka strukturovat a uspořádat textové jednotky (od těch nejmenších po celé texty či promluvy) tak, aby vyjádřil „koherentní jazykový celek”.¹²³ Mezi aspekty diskurzní kompetence se řadí: „přizpůsobivost okolnostem, střídání partnerů v promluvě, rozvoj tematických složek a koherence a koheze.”¹²⁴

Funkční kompetence (neboli konverzační kompetence) se „zabývá použitím mluvených projevů a písemných textů v aktu komunikace k určitých funkčním

122 SEER, kap. Kompetence studenta a uživatele jazyka. 5.2.1 Lingvistické kompetence, s. 111.

123 SEER, kap. Kompetence studenta a uživatele jazyka. 5.2.3 Pragmatické kompetence, s. 125.

124 SEER, kap. Kompetence studenta a uživatele jazyka. 5.2.3 Pragmatické kompetence, s. 125–126.

účelům.”¹²⁵Funkční kompetence jsou znalosti užití krátkých výpovědí (mikrofunkce), projevů (makrofunkce), nebo vzorců společenské interakce (schémat).

¹²⁵ SEER, kap. Kompetence studenta a uživatele jazyka. 5.2.1 Lingvistické kompetence, s. 128.

2.5 Úrovně podle SERR

Ve Společném evropském referenčním rámci jsou uvedeny popisy, tzv. deskriptory jednotlivých jazykových úrovní. Úrovně jsou rozdělené do tří základních fází učení z hlediska žáka. Žák, v Rámci označen jako „uživatel jazyka“, je na počátku „uživatel základů jazyka“, dále „samostatným uživatelem“ a nakonec „zkušeným uživatelem“. Tato stupnice znalostí je základem pro metodiku evropských jazyků. Referenční popisy znalostí u jednotlivých konkrétních jazyků rozlišují u každé ze zmíněných fází dvě úrovně (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

V rámci našeho výzkumu jsme se pokusili na základě získaných transkribovaných dat zjistit aktuální jazykovou úroveň jednotlivých respondentů. K jejich stanovení jsme využili popisů jednotlivých úrovní (viz Příloha....). Při sestavování obsahové analýzy jsme se inspirovali Jazykovým životopisem, jenž je součástí Evropského jazykového portfolio¹²⁶.

¹²⁶*Evropské jazykové portfolio*, 2007.

3 EMPIRICKÁ ČÁST – VÝZKUM

3.1 Design výzkumu

Při stanovení metod jsme vycházeli z charakteristik dvou základních typů zkoumání podle Jiřího Reichela v publikaci *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*¹²⁷. Naším záměrem je zkoumat, jaké jsou faktory, které mají vliv na osvojování češtiny u nerodilých mluvčích, a jaké jsou tyto faktory povahy.

Se skupinou žáků, nerodilých mluvčích s mateřským jazykem španělština, jsme v dlouhodobějším a intenzivnějším kontaktu, a tímto výzkumem se snažíme popsat a pochopit některé aspekty, jež na ně mají vliv při osvojování češtiny. Zvolili jsme tedy neexperimentální, kvalitativní výzkum. Ve styku s konkrétními osobami jsme se měli možnost dozvědět, jak nahlízejí tito respondenti na vlastní proces učení a jak jednájí. Ústřední metodou jsou pak **polostrukturovaná interview kvalitativní povahy**, a to pěti¹²⁸ respondentů.¹²⁹

U kvalitativního výzkumu je třeba otevřenost¹³⁰, jak ke zkoumanému tématu, tak k přístupu k němu, tak ke zkoumaným osobám (tzn. jedním z předpokladů k úspěšné stimulaci řečové produkce respondentů¹³¹ je přátelský, empatický a etický přístup výzkumníka). Tato otevřenost však nesmí bránit objektivnímu, kritickému odstupu. Jsme si vědomi jisté míry subjektivity, jež je v tomto typu výzkumu nevyhnutelná,¹³² avšak usilovali jsme o její maximální redukci různými prostředky ve všech fázích výzkumu, ať už to byla například snaha o co největší reprezentativnost vzorku či o co nejmenší zasahování do spontánních projevů respondentů během rozhovorů. Kritický odstup je nezbytný také v přístupu k informacím, které respondenti uvádějí. Ty mohou být, ať už záměrně či nezáměrně, nepravdivé či nepřesné.

Rozhovory byly nahrány a přepsány a byla provedena obsahová analýza a analýza projevu respondentů podle jazykových rovin. Analýza získaných dat se zaměřila také na

127 Reichel, *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*, 2009.

128 Výzkumu se zúčastnilo sedm respondentů, dva však byli vyřazeni z výzkumu, protože nesplňovali stanovená kritéria účasti.

129 Více viz kapitola Zásady kvalitativního zkoumání in: Reichel, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*, s. 65–67.

130 Více viz Gavora, P. Úvod do pedagogického výzkumu.

131 Více viz Gavora, P. Úvod do pedagogického výzkumu.

132 Více viz kapitola Zásady kvalitativního zkoumání in: Reichel, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*, s. 65–67.

vztahy mezi vybranými jevy, a to zejména mezi údaji získanými konverzační analýzou rozhovorů a zjištěnou úrovní komunikačních kompetencí respondentů a komparací zjišťovala, zda skupina dotazovaných vykazuje nějaké společné rysy a popřípadě jaké tyto rysy jsou.

3.2 Výzkumný problém

Jak bylo výše naznačeno, vzrůstá podle Českého statistického úřadu od roku 2010 počet cizinců přijíždějících do České republiky za účelem pobytu na našem území. Nejčastějším důvodem jejich příchodu je hledání zaměstnání (především u mužů), případně studium či sloučení rodiny (u žen).¹³³ Respondenti, kteří se zúčastnili našeho výzkumu, uváděli právě tyto důvody.

Skupina cizinců s mateřským jazykem španělština je početně nejvíce zastoupena v Praze, kde náš výzkum probíhal, v ostatních regionech České republiky je těchto imigrantů výrazně méně.¹³⁴ Oficiální informace Českého statistického úřadu¹³⁵ uvádějí ohledně zastoupení v ČR na prvních místech menšiny z Ukrajiny, Slovenska, Vietnamu a Ruska, jejichž počet se pohybuje v řádech desítek tisíc. Sečteme-li imigranty ze Španělska a španělsky mluvící části Latinské Ameriky, získáme počet několika málo tisíc.¹³⁶

V současné praxi dosud existuje mnoho výrazně heterogenních skupin v univerzitních i komerčních kurzech češtiny pro cizince.¹³⁷ S přibývajícím počtem imigrantů, jejichž velká část přichází za výše zmíněnými účely, se objevuje možnost výraznější diferenciace kurzů. Domníváme se, že i z tohoto důvodu je výzkum námi zkoumané, kulturně velmi aktivní komunity¹³⁸ – stejně tak jiných jazykově či kulturně

133 Více viz *Cizinci k nám přicházejí hlavně za prací*.

134 Informativní přehledy za rok 2018, Stav k 31. březnu.

135 Informativní přehledy za rok 2018, Stav k 31. březnu.

136 Vycházíme-li ze součtu počtu imigrantů s trvalým a přechodným pobytem. Domníváme se, že i cizinci s přechodným pobytem mohou mít zájem na osvojení českého jazyka. in: Informativní přehledy za rok 2018, Stav k 31. březnu.

137 Na tento problém upozornil v rámci nahrávaného rozhovoru také respondent 2.

138 Španělská i latinskoamerická komunita ať už sama či s pomocí ambasad, jazykového institutu či neziskových organizací pořádá v Praze (ale i jinde) množství kulturních akcí pro veřejnost, jež podporují integraci této komunity a rozvoj interkulturních kompetencí místních obyvatel. Jsou to různá setkání za účelem procvičování jazyků (včetně češtiny pro španělsky mluvící osoby), otevřené pohybové lekce, taneční a hudební festivaly či festivaly jídla nebo divadla, trhy či tematické večery a výstavy. Více informací na webových stránkách příslušných ambasad či Instituto Cervantes a dalších.

vymezených komunit¹³⁹ – potřeba.¹⁴⁰ Výzkumným problémem této práce proto jsou **vybrané faktory ovlivňující učení se češtině jako cizímu jazyku u mluvčích, jejichž mateřským jazykem je španělština.**

3.3 Výzkumné cíle a otázky

Cílem této práce, z hlediska výzkumu, je popsat, jak respondenti hodnotí své jazykové kompetence v češtině, jaká je jejich motivace pro studium češtiny, jaké mají zkušenosti s výukou a osvojováním češtiny (případně jiných cizích jazyků) a jaká jsou jejich přání, pokud jde o různé aspekty studia (například podoba studijních materiálů, přístup vyučujících, metoda výuky, využití zprostředkujícího jazyka, prostředí, v němž výuka probíhá, atp.).

Zkušenosti respondentů s výukou a učením se češtiny byly shrnuty ve studijních biografiích (respondentovy zkušenosti s výukou a postoje k faktorům vymezeným v kapitole 2.3.3 Faktory ovlivňující SLA pro účely výzkumu), jejichž součástí jsou také informace o použitých materiálech a s nimi souvisejícími názory dotazovaných žáků. Biografie obdobným způsobem obsahují například také údaje o vlivu prostředí a učitelů na osvojování jazyka (mj. také využití zprostředkujícího jazyka) a otázku motivace.

3.4 Výzkumný plán

Výzkum probíhal ve třech hlavních fázích – příprava, realizace, zpracovávání dat. Samotným interview předcházela teoretická příprava, kdy jsme prostudovali možnosti, varianty a možné problémy nahrávaných rozhovorů a kvalitativního průzkumu obecně. Na základě pravidel a doporučení, jak provést validní kvalitativní výzkum, a studia literatury o faktorech ovlivňujících osvojování jazyka, jsme sestavili soubor oblastí, které chceme v rámci rozhovorů zkoumat. Pro jednotlivé tematické okruhy byly formulovány otázky, a to vždy tak, aby sledovaly dílčí cíle výzkumu.

Následovala **technická příprava**, kdy jsme zvážili, jakými přístroji s jakými vlastnostmi budeme během výzkumu pracovat. Zvoleným postupem bylo vytvořit audionahrávky jednotlivých rozhovorů. Vzhledem k dnešní kvalitě tzv. chytrých telefonů jsme se rozhodli využít místo tradičních diktafonů právě mobilního telefonu. Domníváme

139 Jsme si vědomi, že některé aspekty češtiny nerodilých mluvčích jazykově či kulturně specifických komunit již byly a jsou zkoumány. Jedná se především o práce věnujících se nerodilým mluvčím z největších menšin České republiky – snad pouze slovenská menšina byla zkoumána ve výrazně menší míře – to však je třeba potvrdit či vyvrátit bližším zkoumáním stavu vědeckého povědomí o specifikách komunit na území České republiky v souvislosti s osvojováním češtiny jako cizího jazyka.

140 K významu rozlišení na Slovany a Neslovany, ale také ohledu na mateřský a zprostředkující jazyk blíže např. Vojanová, M. *Tři kapitoly k tématu čeština jako cizí jazyk (z hlediska didaktického)*.

se, že telefon položený na stole před výzkumníkem a respondentem zároveň snižuje míru stresu, který může způsobit vědomí, že je dotazovaný nahráván, a který by mohl být umocněn použitím nezvyklé techniky, jako je v dnešní době již méně používaný diktafon. Při výběru nejvhodnější aplikace pro snímání zvuku byly rozhodující technické parametry a vlastnosti, na jejichž základě jsme vybrali tři mobilní aplikace, které jsme po následném testování eliminovali na jednu, již jsme následně použili pro nahrávání všech rozhovorů. Hlavní kritéria představovala kvalita nahraných záznamů, možnosti nastavení mikrofону a pragmatické aspekty, jako je formát záznamu či možnosti jeho přenosu.

Před samotným výzkumem proběhl **předvýzkum**¹⁴¹ (více viz kapitola Předvýzkum). Předvýzkum nám umožnil zpřesnit otázky a připojit některé doplňující otázky – většinou typu „*A co ještě?*” či pozitivní otázky „*A co se vám líbilo?*”, tj. tak zvané alternativní otázky, kterými jsme se vyvarovali návodnému kladení otázek¹⁴². Průběh předvýzkumu nás také přivedl k nácviku vedení nahrávaných interview, což se ukázalo jako významný krok v přípravě tohoto typu výzkumu (blíže viz kapitola Diskuze).

Na základě předvýzkumu jsme předběžně stanovili dobu rozhovorů na cca třicet minut, účastníkům jsme během komunikace předcházející setkání uváděli dobu dvacet až čtyřicet minut s tím, že neočekáváme, že by některý rozhovor trval déle než šedesát minut. Vzhledem k extenzivnímu charakteru výzkumu nebylo možné přesněji určit dobu potřebnou pro interview; čím delší dobu respondenti potřebovali na zodpovězení jednotlivých otázek, tím delší bylo nahrávání. Abychom nesnižovali validitu výzkumu tím, že by respondenti záměrně zkracovali své odpovědi, snažili jsme se na tento jev neupozorňovat a omezili jsme se na uvedení očekávané doby rozhovoru.

Po teoretické a praktické přípravě jsme mohli přistoupit k fázi získávání dat. Opatřování a výběr respondentů (blíže viz kapitola Výzkumný soubor) probíhal povětšinou formou elektronické komunikace prostřednictvím platform umožňujících psanou konverzaci v reálném čase. Tato komunikace probíhala zčásti česky, zčásti španělsky. Úvodní zpráva, která zjišťovala ochotu potenciálního respondenta a to, zda splňuje kritéria pro účast, byla ve španělštině. Tato zpráva obsahovala informaci o účelu výzkumu (téma), o formě výstupu (diplomová práce) a typu výzkumu (nahrávaný rozhovor). Již od prvního kontaktu s kandidáty na účastníky výzkumu se výzkumník snažil o vytvoření **raportu** čili

141 Vycházíme z definice předvýzkumu uvedené Peterem Gavorou: „*Zatímco v pilotážním průzkumu se výzkumník seznamoval s prostředím a terénem, v předvýzkumu si ověřuje nosnost výzkumného nástroje.*” Blíže viz Gavora, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*, s. 68.

142 Blíže viz Gavora, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*, s. 113.

„navázání přátelského vztahu a otevřené atmosféry“¹⁴³. Pokud oslovený projevil ochotu a zároveň splňoval podmínky účasti, následující konverzace probíhala buďto česky, nebo u mluvčích, kde jsme neměli jistotu, že dosáhli dostatečné jazykové úrovně, španělsky.

Podle respondentových možností jsme vybrali termín a vhodné místo pro uskutečnění rozhovoru. **Prostředí** jsme vybírali tak, aby bylo co nejtišší; např. prostor kanceláří ve firmách, kde respondenti pracují (Respondenti 6 a 7), a domov autorky výzkumu (Respondenti 1 a 2 a nezařazený Respondent 3). Ve dvou případech z časových důvodů ze strany respondentů probíhal výzkum na veřejných prostranstvích, kde bylo riziko hluku vyšší, a to v málo frekventovaném obchodním centru (respondent 4 nakonec nebyl zařazen do analýzy kvůli vyššímu věku, než je stanovená hranice) a v univerzitních prostorách (Respondent 5).

Na setkání za účelem nahrávání proběhl nejdříve **krátký vstupní rozhovor**¹⁴⁴, kde jsme také zopakovali informace k výzkumu jako například jeho účel a charakter. Z předchozí komunikace respondenti věděli, že je výzkum anonymní (blíže viz kapitola o anonymitě). V této fázi jsme španělsky podrobně vysvětlili, k čemu slouží Informovaný souhlas (viz Příloha 1), co přesně obsahuje a co z něj vyplývá. Respondenti měli čas si dokument sami přečíst. Všem respondentům bylo v předchozí komunikaci nabídnuto, že mohou dostat Informovaný souhlas elektronickou formou před setkáním, aby si ho mohli v klidu přečíst.

Vzhledem k tomu, že významnou součástí výzkumu je analýza jazykového projevu respondentů, nepovažovali jsme za vhodné, aby výzkumník do projevů jakkoli zasahoval, přestože, jak se ukázalo, tento typ pomoci respondenti často očekávali, či dokonce vyžadovali (blíže viz kapitola Diskuze).

Po zkušenostech s prvním respondentem jsme do úvodních informací zařadili též poznámku, že **výzkumník nebude respondenty opravovat**, pokud se v něčem zmýlí, případně pouze okrajově (pokud se například respondent opakovaně zamýšlel nad stejným jazykovým problémem či o danou opravu či pomoc výslovně požádal), ale že se nemusí bát se na něco zeptat či požádat o zopakování. První rozhovor s Respondentem 1 bylo totiž třeba zastavit hned po první otázce, protože respondenta velmi znervóznilo, že ho výzkumnice neopravuje či jinak verbálně nereaguje, pokud má s něčím obtíže, a gesty a mimikou žádal o zastavení nahrávání). Toto bylo vysvětleno a rozhovor začal znovu.

Samotnému rozhovoru předcházela také **technická zkouška** diktafonu v telefonu,

143 Gavora, P. Úvod do pedagogického výzkumu, s. 111.

144 Více viz Gavora, P. Úvod do pedagogického výzkumu, s. 112.

případné nastavení a opatření vedoucí k omezení rušivých vlivů nahrávky. Jazykovou formu otázek se výzkumník snažil přizpůsobit odhadované jazykové úrovni respondenta; záměrem bylo usnadnit respondentům porozumění, aby se mohli soustředit na svůj projev a aby nebyli zbytečně nervózní již při pokládání otázek – na základě výzkumných otázek by ani nebylo možné kvalitně analyzovat přesnou úroveň porozumění (soustředili se tedy na mluvený projev odrážející úroveň dovednosti mluvení). Během i následně po nahrávání jsme se snažili o vedení poznámek k připraveným otázkám vytištěným na papíře, nároky na výzkumníci však v této fázi byly opravdu velké (blíže viz kapitola Diskuze k výzkumu), tudíž poznámek vzniklých bezprostředně nebylo mnoho.

Nahrávané rozhovory byly následně ještě komentovány v neformálním rozhovoru, při kterém si výzkumnice dělala poznámky. Většinou měli respondenti přirozenou potřebu upřesnit či doplnit některé své názory a myšlenky (i přesto, že v závěru nahrávaného rozhovoru měli možnost cokoli dodat). Tyto informace nám pomohly k utvoření si celkového obrazu, který usnadnil interpretaci dat a složení studijní biografie respondentů. Po rozhovorech následovalo poděkování respondentům za účast a příslib, že v případě zájmu budou informováni o výsledcích výzkumu.

V nejbližší možné době byly provedeny transkripce významných částí nahrávek, aby bylo dosaženo co nejpřesnějšího převodu do písemné podoby tím, že měl výzkumník rozhovor v živé paměti a spolu s poznámkami mohl například správně interpretovat hezitační výrazy a pauzy v projevech. Transkripce probíhala za pomoci počítačového programu Express Scribe pro přepis audiozáznamu do písemné podoby, tento program umožňuje zpomalit a přehrát audio a opakovaně poslouchat i malé úseky. Tímto způsobem (opakovaným poslechem¹⁴⁵) probíhala také kontrola správnosti transkripce.

Získaná data jsme následně zpracovali ve formě studijních biografii a pomocí konverzační analýzy.

3.5 Předvýzkum

V předvýzkumu byly využity otázky podle připraveného schématu (více viz kapitola Dotazovací schéma interview). Předvýzkumu se zúčastnil nerodilý mluvčí, který nemohl být zařazen do výzkumu, protože jeho mateřský jazyk je sice jazyk románský (portugalština), ale ne konkrétně španělština. Jedním z prvních zjištění bylo, že mluvčí nemá dostatečnou úroveň českého jazyka, aby mohl být rozhovor veden v češtině, tedy rozhovor nakonec probíhal v portugalštině. Při následném výběru respondentů jsme tedy prověřovali, zda možní účastníci výzkumu dostatečnou úroveň mají (například alespoň

145 Miovský, *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*, 2006.

částečným vedením komunikace v češtině při domlouvání setkání).

Výše zmíněný respondent chodil tři měsíce na jazykový kurz, který byl veden ve stylu „Survival Czech”. Respondent reflektoval povrchový výklad gramatiky a omezenou slovní zásobu. Po asi roční pauze se k češtině vrátil a na novém kurzu oceňoval, že se jeho učitelka věnovala jazykovému systému a jeho souvislostem – vysvětlovala, jaké mají pády funkci, a připodobnila je k portugalskému systému vyjadřování některých slovních vztahů pomocí prepozic. Výklad gramatiky byl veden v portugalské. Tyto informace poukázaly na to, že **učit češtinu pomocí mateřského jazyka žáka** je jedním z faktorů hodných pozornosti.

Interview ukázalo na potřebu elicitovat prostřednictvím dalších pomocných otázek k bloku o osobnosti učitelů a učitelek – to se poté potvrdilo i u dalších účastníků výzkumu. Význam těchto otázek se ukázal ihned, když účastník předvýzkumu uvedl, že právě osobnost učitele/učitelky ho motivovala k učení se jazykům. Téma **motivace** bylo v tomto rozhovoru zásadní, mluvčí v motivaci spatřoval příčinu toho, proč se česky neučí i nadále. Za silně demotivační označil příliš dlouhou dobu, kdy se učil (ať už v kurzu, či sám), aniž by byl schopen konverzace s Čechy. S tím přímo souviselo i jeho hodnocení materiálů – učil se podle učebnice Step by step, která podle něj nevedla k rychlému rozvíjení dovednosti mluvení. Učebnici Step by Step srovnával s jinými učebnicemi jazyků (neuvedl konkrétní příklady), v nichž teprve po několika měsících byly fráze, které umožnily základní konverzaci. Upřednostňoval by zjednodušený systém, aby se naučená látka mohla rychle použít v praxi. Tato data již předpovídala, že složitý systém češtiny, a tím delší doba osvojování (v porovnání s angličtinou, jež je ve španělsky mluvících zemích obvykle prvním cizím jazykem, se kterým se místní občané setkávají) žáky často demotivuje v dalším učení se češtiny, což se projevilo při výběru respondentů (viz kapitola výběr respondentů) a stejně tak při rozhovorech, kdy se tohoto téma dotkli i všichni účastníci výzkumu.

3.6 Sběr a analýza dat

3.6.1 Technika sběru dat

Jak jsme již uvedli v kapitole Výzkumné metody, pro účely našeho výzkumu jsme využili výzkumného nástroje interview. V naší práci užíváme pojmů **rozhovor** a **interview** synonymně, přestože pojetí těchto pojmů není v odborné veřejnosti jednotné. Například Peter Gavora ve svém díle *Úvod do pedagogického výzkumu*¹⁴⁶ mezi těmito pojmy rozlišuje

146 Gavora, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*, s 109.

a o rozhovoru říká: „Význam tohoto slova je však širší. Ne každý rozhovor je interview.“¹⁴⁷ Naopak Josef Maňák ve *Slovníku pedagogické metodologie* z roku 2005¹⁴⁸ a stejně tak Jan Hendel v ještě novější publikaci z roku 2016 *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace* užívá těchto pojmů synonymně. Domníváme se, že v našem kontextu není nutné tyto pojmy od sebe oddělovat, a přikláníme se k Janu Hendlovi, který výrazu rozhovor užívá jako českého ekvivalentu k anglickému slovu interview.

Při rozhodování mezi dotazníkem a rozhovorem (oba zkoumají více různých fenoménů či aspektů daného problému technikou dotazování¹⁴⁹) hrálo roli hned několik kritérií. „*Interview se dává přednost před dotazníkem tehdy, když hledáme bezprostřední, osobní anebo důvěrné odpovědi. tehdy je osobní kontakt výzkumníka a respondenta předpokladem, že se respondent více „otevře“, než by to bylo u dotazníku. Kontakt tváří v tvář výzkumníkovi by měl být zárukou pravdivých a dostatečných odpovědí.*“¹⁵⁰

Zkoumané faktory při osvojování češtiny jsou často velmi individuální, dotazník tudíž nepřichází v úvahu, a je tedy třeba přímý kontakt s respondenty. Pro naše účely, kdy zkoumáme též jazykovou stránku projevů je nezbytný souvislejší projev.

Zvolený typ individuálního interview je **polostrukturovaný**, umožňuje nám na jednu stranu získat data požadovaná pro obsahovou analýzu, zároveň však nechává prostor respondentovi, aby mohl vyjádřit aspekty, jež pro něj mají velký význam, popřípadě které výzkumník do výzkumu nezařadil, ale respondent by se k nim rád vyjádřil. Otevřené otázky, možnost nedržet se pevně daného pořadí otázek¹⁵¹ a snaha navodit dojem spontánního dialogu umožnily také získat poněkud rozsáhlejší data v podobě spontánnějších a souvislejších projevů, která se uplatnila při rozboru jazykové stránky řeči účastníků interview.

Při vedení interview jsme se drželi zásad pro plynulý a adekvátní průběh interview, které uvádí ve své publikaci *Metody sociální psychologie* Jaromír Janoušek.¹⁵² Nejlépe se osvědčily žádosti o dodatečné informace a krátké vyčkávací pauzy. Krátké verbální projevy porozumění a potvrzení pozornosti výzkumníka jsme se snažili z pragmatických důvodů omezit a nahradit výraznými neverbálními prostředky, což podle reakcí respondentů bylo přijato bez problémů.

147 Gavora, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*, s. 110.

148 Maňák, J. *Slovník pedagogické metodologie*, s. 49.

149 Blíže viz kap. 3.2. Dotazování in: Surynek a kol. *Základy sociologického výzkumu*, s. 80–121.

150 Gavora, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*, s. 110.

151 Více viz kapitola 5.2.4 Rozhovor. Základní techniky sběru dat. in: Reichel, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*, s. 110–118.

152 Blíže viz JANOUŠEK, J. *Metody sociální psychologie*. s. 112–113.

Vzhledem ke kvalitativní povaze našeho výzkumu, nebylo možné zajistit reliabilitu opakováním výzkumu, protože proměnlivost je součástí zkoumaných skutečností.¹⁵³ Validitu výzkumu jsme zajistili snahou co nejpřesněji zachytit a analyzovat získaná data. Delší monologické části projevů byly spontánnějšího charakteru, což zvyšovalo validitu respondentových odpovědí¹⁵⁴. Validitu odpovědí jsme zajišťovali také otázkami připravenými tak, aby nebyly sugestivního charakteru.

Charakteristikou polostrukturovaných rozhovorů jsou jistá témata, kterých se dotazování týká. Jedním z nejvýznamnějších prvků interview je práce s kladenými otázkami. Významné nejsou jen typy otázek a jejich konkrétní formulace, ale též jejich řazení během rozhovoru. Pro účely výzkumu jsme vytvořili schéma, jež je složeno z tematických celků podle zkoumaných jevů. Otázky se vztahovaly ke zkušenostem, názorům a postojům i pocitům respondentů.¹⁵⁵

Před zahájením série rozhovorů jsme připravili dotazovací schéma (viz kapitola Dotazovací schéma interview). První blok otázek se týká „neproblematických jevů“¹⁵⁶ – tyto otázky jsou demografické a vyznačují se výraznou jazykovou jednoduchostí, většina je respondentům známá již od úrovně A1, což mělo za cíl dotazované naladit na konverzaci v češtině a snížit případnou nervozitu. Protože se jedná o specifickou skupinu respondentů nerodilých mluvčích, zařadili jsme z těchto důvodů demografické otázky navzdory obecným doporučením¹⁵⁷ právě na začátek. Otázky během rozhovoru jsme směřovali do přítomnosti a do minulosti. Poslední blok otázek umožnil respondentům shrnout či rozvinout dosud řečené.

Osoby, které se zúčastnily výzkumu v roli dotazovaných, nazýváme respondenty (tj. účastní se dotazování). Ekvivalentem tohoto pojmu je v naší práci též účastník výzkumu, stále ve významu participant.

3.6.2 Dotazovací schéma interview

Jak jsme již uvedli v kapitole Výzkumný soubor, účastníci výzkumu byli buďto přímo z okruhu známých autorky práce, či z okruhu kolem těchto známých. Komunikace předcházející výzkumu byla tedy od počátku neformální a přátelská (blíže viz kapitola o průběhu výzkumu). K rychlému rozhodnutí ve volbě mezi tykáním a vykáním ze strany výzkumníka přispěly též jiné konvence v oblasti tykání a vykání ve španělsky mluvících

153 Gavora, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*, s. 146.

154 Blíže viz Švancara, J. *Diagnostika psychického vývoje*. Praha: Avicenum, 1980, s. 69.

155 Blíže viz Hendl, J. Typy otázek v rozhovoru in: *Kvalitativní výzkum*, s. 172.

156 Hendl, J. kap. Řazení otázek in: *Kvalitativní výzkum*, s. 173.

157 Hendl, J. kap. Řazení otázek in: *Kvalitativní výzkum*, s. 173.

zemích.

Otázky byly pokud možno co nejčastěji otevřené a záměrně formulované tak, aby obsahovaly co nejjednodušší gramatické a lexikální formy i syntaktické struktury, aby se respondenti mohli spíše soustředit na své odpovědi a ne tolik na porozumění. V lexikální rovině byly z tohoto důvodu výjimečně využity také lexikální jednotky s internacionálním charakterem, tj. konkrétně slova, jež mají stejný základ v češtině i ve španělštině (například fungovat – *funcionar*). Forma většiny zvolených otázek vycházela z autorčiny vlastní učitelské praxe, související také s obsahem deskriptorů podprahových úrovní. Předpokládali jsme, že respondenti budou takové otázky znát z jazykových kurzů, kterými prošli, ať už prostřednictvím českých učebnic a materiálů obecně či ze strany učitelů – přinejmenším učitelů řídících se komunikační metodou.

Obsah jednotlivých otázek vycházel ze zkoumaných témat, která jsme vymezili na základě dříve stanovených výzkumných otázek. Otázky jsou rozděleny do tematických bloků, přičemž každý blok má za cíl zjistit jiný aspekt osvojování češtiny pro cizince.

Úvodní část se zaměřuje na osobní údaje, cílem je zjistit, zda respondent odpovídá parametrům vymezené skupiny zkoumaných – tedy jeho mateřským či prvním jazykem je španělština, věková kategorie 25–40 let. Tyto otázky zároveň sloužily k navození důvěry a uvolněné atmosféry mezi výzkumníci a účastníkem interview, aby se zamezilo zkreslení výstupu nervozitou. Přihlédneme-li k tomu, že respondenti se česky teprve učí a někteří teprve nedávno dosáhli prahové úrovně, úvod je jazykově jednodušší a slouží jako tzv. *warm up*¹⁵⁸, neboli zahřívací rozhovor.

Po zjištění osobních údajů potřebných pro relevantní výsledky výzkumu, přecházíme již k jazykové a studijní biografii. První otázky směřují na znalost cizích jazyků, a tím navazují na předchozí blok. Poslední z předem připravených otázek druhého bloku – „*V čem je čeština jiná než španělština?*” – již dává respondentovi díky svému otevřenému charakteru možnost, aby se rozhovořil širěji, bude-li mít o to zájem. Postupně se tak dostáváme k dalšímu tématu, kde se objevuje první otázka ohledně vnitřních hnutí respondenta („*Proč jsi přijel do České republiky?*”), které ho vedly k pobytu v České republice. Na téma motivace navazuje i další blok s otázkou „*Jak dlouho se učíš česky? Proč?*”. U této otázky předpokládáme nutnost dalších doplňujících otázek podle charakteru poskytnuté odpovědi.

V následujících blocích sledujeme, zda se respondent učil česky v rámci zájmové

158 Bliže viz Valková, *Komunikační přístup k vyučování druhého jazyka v současných učebnicích češtiny pro cizince*, 2013.

výuky (jazykové školy, soukromé lekce atp.) či v rámci formálního vzdělávání (střední škola, vysoká škola atp.) a s tím související vnější faktor – prostředí, ve kterém toto vzdělávání probíhalo. S prostředím souvisí také charakter výuky, zda probíhala ve skupině, či pouze s učitelem či učitelkou.

Alespoň hrubou představu o používané metodě a o kompetencích, na jejichž rozvoj se celý proces učení zaměřoval (či nezaměřoval) jsme se pokusili získat nejen pomocí dotazování na materiály využívané během lekcí či celých kurzů, ale i jakýchkoliv dalších zdrojů. Jsme si vědomi, že pro relevantní obraz o metodách a užitých materiálech, se kterými se respondent setkal během období, kdy se učil česky, by byla potřeba další a podrobnější výzkum, na který však zde bohužel není dostatek prostoru. Omezili jsme se tedy na základní rysy, které je možné nastínit prostřednictvím interview. V této části rozhovoru jsme elicitovali zásadní data o materiálech textových, poslechových, audiovizuálních i jiných.

V teoretické části jsme se zabývali typy materiálů. Například užití slovníku nepovažujeme za zásadní skutečnost pro utvoření hrubého obrazu užitých metod a ani dalších faktorů, měli jsme jej tedy na zřeteli stejně jako ostatní materiály, avšak neptali jsme se na něj explicitně. Stejně tak jsme nepředpokládali, že během jednotlivých interview zazní informace o všech typech pomůcek z našeho výčtu; vzhledem k široce pojatému tématu to nebylo cílem a v rámci tohoto výzkumu malého rozsahu nebylo obsáhnout toto rozmanité téma ani možné.

V následujícím bloku otázek jsme se věnovali hned třem významným prvkům ve výuce cizích jazyků – učitel(ka), způsob opravování a zprostředkovací jazyk. Prostřednictvím otázky: „*Jaký byl ten učitel?*” či případně „*Jaká byla ta učitelka?*” jsme předpokládali odpověď obsahující nejen informaci o (ne)sympatiích, ale též o přístupu vyučujícího k výuce. Následné otázky se ptaly na potřebná data týkající se metakomunikace a částečně zpětné vazby ze strany vyučujícího přímo: „*Mluvil/a česky? A líbilo se ti, že to bylo česky/anglicky...?*”, „*Opravoval/a tě, řekla ti, když jsi řekl něco špatně?*”.

Část elicitující sebehodnocení se týkala způsobů a prostředků, kterých respondent využíval za účelem osvojení si češtiny. Hned otázky „*Co myslíš, že na tebe nejlépe funguje, když se učíš česky? Co ti pomáhá nejvíc – poslouchat, mluvit, číst, hodně psát?*” zkoumaly respondentovu schopnost sebereflexe. Úroveň takového zhodnocení sebe sama se samozřejmě u různých jedinců liší, proto jsme měli připravené i podotázky, které mohly účastníkům výzkumu pomoci vyjádřit svůj názor na vlastní proces učení i v případě, že se

nad tím dosud nezamýšlel. Mezi tyto podotázky patřily například: „*Posloucháš českou hudbu/čteš něco česky/díváš se na českou televizi/máš tandem s Čechem/používáš internet nebo aplikace na studium češtiny?*” Nakonec jsme přímou otázkou zkoumali, zda a jakou měl respondent představu o své jazykové úrovni. Ne všichni studenti bývají seznámeni s rozdělením úrovní podle Evropského referenčního rámce, použili jsme tedy též výrazů obecných jako je „*začátečník*” či „*pokročilý*”. Předpokládali jsme rozdíl v míře jistoty při uvádění jazykové úrovně mezi respondenty, kteří se učili česky soustavněji v jazykových kurzech či seminářích a těmi, kteří se učili spíš nárazově či méně formální cestou. Za účelem určení úrovně jsme se ptali také na konkrétní problémy: „*S čím máš největší problém (v češtině)?*”.

Předposlední oddíl měl za cíl přiblížit se k datům o sociolingvistické, diskurzívní či společenské kompetenci z hlediska respondenta: „*Jací jsou Češi, jsou jiní než Španělé/Argentinci...?*” a „*Kde mluvíš s Čechy česky? (Rozumíš jim? Rozumí ti?)*”.

Poslední oddíl byl uveden otázkou: „*Mluvili jste o tom, jaké jsou české svátky a tradice?*” Tato část však prostřednictvím sloužila jako motivace pro respondenty k delší promluvě. Otázky: „*Co je v České republice jiné než ve Španělsku/Argentině...?*” a „*Jací jsou Češi, jsou jiní než Španělé/Argentinci...?*” měly respondentovi pomoci ke spontánnějšímu projevu, který by byl případně velmi užitečný jako podklad pro jazykovou analýzu. Tyto otázky jsme záměrně zařadili na závěr, protože jsme předpokládali, že z respondenta opadne počáteční nervozita, ať už z důvodu, že je nahráván, či obecně z interview vedeného v češtině.

Závěrečná otevřená otázka „*Co bys doporučil/a dalším Španělům nebo Latinoameričanům, kteří se chtějí učit česky?*” měla za cíl dát respondentovi možnost shrnout, případně doplnit svůj celkový dojem a pohled na faktory ovlivňující učení se češtiny u mluvčích s mateřským jazykem španělština, dosud roztroušený v jednotlivých blocích.

3.6.3 Připravené otázky pro polostrukturované interview a jejich dílčí cíle

Jak jsme již uvedli výše, otázky, které jsme si připravili v tematických blocích, jsme formulovali se záměrem zkoumat jednotlivé faktory popsané v teoretické části práce. V následujících řádcích uvádíme přehled tematických bloků i cílů, které sledují jednotlivé otázky.

Osobní údaje

(Cíl: zjistit, zda respondent odpovídá kritériím účasti na výzkumu.)

Tak začneme. Můžeš mi nejdřív říct něco o sobě – například odkud jsi?

Tam mluvíte španělsky?/Jaký je tvůj mateřský/rodný jazyk?

Kolik ti je let?

Studuješ, nebo pracuješ? Co (studuješ/děláš)? – Kde? – Studuješ v češtině?/Mluvíš tam česky?

Jazyková a studijní biografie

(Cíl: zjistit, jaké faktory ovlivňují respondenta při učení se češtině.)

Znalost cizích jazyků

Mluvíš taky anglicky? Jakým jazykem (ještě) mluvíš? Pomohlo ti to, když jsi se učil/a česky?

V čem je čeština jiná než španělština? Mají něco společného?

Délka pobytu v České republice

Jak dlouho žiješ v České republice? Proč si přijel do České republiky?

Zkušenosti s češtinou

Jak dlouho se učíš česky? Proč?

- formální charakter absolvované výuky a prostředí, ve kterém probíhala

(Cíl: zjistit, zda se učil ve skupinové výuce či individuální, zda v jazykové škole, na univerzitě nebo sám(a)/s přáteli; kde výuka probíhala – v učebně, kavárně atp. a zda se mohl/a soustředit.)

Kde jsi se učil (česky)? Jak dlouho? Kolik lekcí/minut/měsíců to bylo? Kolik studentů tam bylo?

- metodický charakter výuky: materiály

(Cíl: zjistit, jaké materiály používali a zda používali audio/video.)

Jaký byl ten kurz? Líbil se ti? Co jste na lekci dělali?

Jaké jste měli materiály? Jak se jmenovala ta kniha? (A ještě něco?) A líbilo se ti to?/Co si o tom myslíš?

- metodický charakter výuky: osobnost učitele/učitelky, opravování chyb, zprostředkovací jazyk

(Cíl: zjistit přístup/metodu učitele/učitelky a zda, případně jaký byl zprostředkovací jazyk, jaký byl přístup k chybám ze strany učitele/učitelky.)

Jaká byla ta učitelka?/Jaký byl ten učitel?

Mluvil/a česky? A líbilo se ti, že to bylo česky/anglicky...?

Opravoval/a tě, řekla ti, když jsi řekl něco špatně?... A co si o tom myslíš?

- metodický charakter výuky: osobní preference při učení

(Cíl: zjistit osobní preference při učení se češtině; sebehodnocení.)

Co myslíš, že na tebe nejlépe funguje, když se učíš česky? Co ti pomáhá nejvíc – poslouchat, mluvit, číst, hodně psát? A ještě něco?

Posloucháš českou hudbu/ čteš něco česky/ díváš se na českou televizi/ používáš internet nebo aplikace na studium češtiny? A ještě něco?

Jakou myslíš, že máš jazykovou úroveň? Začátečník, mírně pokročilý.../A1, B1...

S čím máš největší problém (v češtině)? Co je pro tebe nejjednodušší?

- metodický charakter výuky: kompetence

(Cíl: nastínit, zda měl v rámci procesu učení se česky respondent možnost rozvíjet své komunikační kompetence, případně zda si ji vědom, na jaké úrovni je ovládá.)

Kde mluvíš s Čechy česky? (Rozumíš jim? Rozumí ti?) Je to pro tebe těžké/ je to pro tebe problém?

Zkušenosti s českou kulturou

(Cíl: elicitovat rozsáhlejší a spontánnější projev.)

Mluvili jste o tom, jaké jsou české svátky a tradice? Co je v České republice jiné než ve Španělsku/Argentině...? Je to pro tebe těžké/je to pro tebe problém?

Jací jsou Češi, jsou jiní než Španělé/Argentinci...? Je to pro tebe těžké/ je to pro tebe problém?

Závěr

(Cíl: dát možnost respondentovi shrnout dosud probíraná témata a především mu poskytnout prostor pro doplnění.)

Co bys doporučil/a dalším Španělům nebo Latinoameričanům, kteří se chtějí učit česky?

Chceš ještě něco k tomu říct?

Děkuju za rozhovor.

3.6.4 Anonymizace dat

Všechna data, která byla ve výzkumu zpracována, byla anonymizována. Všechny

zúčastněné respondenty jsme z důvodů zachování anonymity **označili čísly**, a to v takovém pořadí, v jakém probíhaly rozhovory. Jak jsme již uvedli, účastníci výzkumu byli předem informováni mimo jiné o tom, že jejich osobní údaje nebudou v této diplomové práci ani v žádné další práci či případné publikaci uvedeny. Před začátkem interview jim byl poskytnut Informovaný souhlas a podrobně představen jeho obsah.

Informovaný souhlas (viz Příloha 1) obsahuje popis obsahu, průběhu a cíle výzkumu. Dále je v něm uvedeno, že respondent může odstoupit od výzkumu, a to v jeho průběhu či v sedmi dnech následujících po něm. Podpisem tohoto souhlasu respondent stvrzuje, že je s těmito podmínkami srozuměn a souhlasí s nimi.

Otázce anonymních dat bylo třeba v průběhu výzkumu skutečně věnovat pozornost. Některým respondentům (například Respondentovi 6) musel výzkumník vysvětlit, že podepsané Informované souhlasy nebudou součástí práce, ale že slouží výzkumníkovi pro jeho vlastní právní ochranu. U Respondenta 5 bylo nutné začít interview znovu, když na úvodní otázku odpověděl, jaké je jeho celé jméno (přestože byl těsně před začátkem rozhovoru upozorněn na to, aby ho neuváděl).

Anonymizace dat se však netýká pouze údajů o respondentech, ale také osob, jejichž osobní či citlivé údaje zazněly během výzkumu. Tento případ nastal v rozhovoru s Respondentem 2, který uvedl celé jméno učitelky, již velmi chválil. Přestože se jednalo o pozitivní zpětnou vazbu, z etických důvodů není možné tyto údaje ve výzkumných materiálech ponechat. Její jméno tedy bylo vystřiženo z nahrávky a vynecháno v přepsaném úryvku.

3.7 Analýza dat

3.7.1 Transkripce

Jazyková analýza vychází z transkribovaných nahrávek. Pro přepis vybraných úseků projevu respondentů jsme vycházeli z pravidel určených mimo jiné zhotovitelům transkriptů pro korpus mluvené češtiny s názvem **DIALOG**. „Korpus DIALOG je budován a spravován na půdě Ústavu pro jazyk český Akademie věd České republiky ve spolupráci s Ústavem formální a aplikované lingvistiky Matematicko–fyzikální fakulty Univerzity Karlovy.”¹⁵⁹ Praktickou příručkou nám byla publikace (dále jen příručka) Petra Kaderky a Zdeňky Svobodové z roku 2006.¹⁶⁰

Tento systém zásad pro přepis jsme vybrali po zvážení základních typů transkripce¹⁶¹, kdy se transkript používá v konverzační analýze¹⁶² jevil jako vhodný (například kvůli pro tuto práci adekvátní jemnosti přepisu). „Konverzační analýza hledá v interakci *order at all points*, tj. organizační principy, opakovaně užívané techniky, technologie, procedury, pravidla, zákonitosti.”¹⁶³ Transkripce vzniklé v souvislosti s mluveným korpusem DIALOG vznikly pro účely aplikování konverzační analýzy na texty v češtině a v českém prostředí.¹⁶⁴

Jelikož se tato práce zaměřuje na poznání vybraných faktorů ovlivňujících zkoumanou skupinu mluvčích při učení se češtině, středem zájmu práce je zaznamenat tyto faktory a popsat právě to nejvýznačnější. Komplexní analýza jednotlivých faktorů celých nahrávek respondentů však přesahuje možnosti této práce. Specifické jazykové jevy jsou u jednotlivých mluvčích tak rozmanité, že bylo nutné přistupovat k projevům respondentů individuálně. Charakteristické rysy mluvy respondentů se týkaly roviny lexikální, zvukové, ale též roviny gramatické a syntaktické. Vybrali jsme tudíž u každého respondenta ty nejtypičtější jevy – ty jsme podpořili příklady. Pro účely srovnání respondentů mezi sebou jsme zvolili závěrečnou část týkající se české kultury, kde dostali účastníci výzkumu příležitost k souvislejšímu monologickému projevu. Transkript těchto úryvků byl okomentován.

Cizí slova zapisujeme ortograficky, pouze v případě španělských výrazů podle

¹⁵⁹ In Úvod. <http://ujc.dialogy.cz/>

¹⁶⁰ Kaderka – Svobodová: Jak přepisovat audiovizuální záznam rozhovoru? Manuál pro přepisovatele televizních diskusních pořadů. *Jazykovědné aktuality*, s. 18–51.

¹⁶¹ Více například viz Leix, A. K problematice transkriptu ve společenských vědách. *Biograf* 31, 2003, s. 69–84.

¹⁶² Více viz Hoffmannová a Müllerová Vývoj a současné akcenty analýzy dialogu *Slovo a slovesnost*, s. 111–122

¹⁶³ Hoffmannová: Institucionální dialog. In: Karlík, Nekula, Pleskalová (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*.

¹⁶⁴ Kaderka – Svobodová: Jak přepisovat audiovizuální záznam rozhovoru? Manuál pro přepisovatele televizních diskusních pořadů. *Jazykovědné aktuality*.

zásady „co je vysloveno ortoepicky, zapisujeme ortograficky”¹⁶⁵. Domníváme se, že informace o tom, zda má respondent pečlivou výslovnost v jiném jazyce může mít souvislost s jeho výslovností v českém jazyce. Zkoumání výslovnosti všech jazyků v projevech přesahuje rámec této práce, omezili jsme se tedy na výslovnost pouze mateřského jazyka respondentů, jež je prvořadým znakem zkoumané skupiny. Slova z jiných než českých jazyků vyznačujeme *kurzívou*. Jedná se tedy o další transkripční značku, o kterou jsme rozšířili vybraný transkripční systém.

Jazyk nerodilých mluvčích se však neodlišuje pouze do českých projevů vloženými cizími slovy, nýbrž také odlišnou intonací a výslovností. **Intonaci** vyznačujeme pomocí standardních značek: tečka „.” a čárku „,” a „?”.

Při bližším zkoumání výslovnosti bylo vhodné zkoumat také výslovnost grafému „d” a dalších, nicméně podrobnější zkoumání alofonů přesahuje možnosti této práce. Pro potřeby naší analýzy bylo třeba stanovit značky pro **výslovnost „b” a „v”**¹⁶⁶, kde jsme pro zdůraznění odchylky zaznamenali vždy tu hlásku, která není v souladu s českou výslovností. Pokud nebyla hláska jednoznačně odlišná, zapisovali jsme podle zásad české ortografie. Výslovnost hlásek „b” a „v” je významný mj. pro srovnání s částí obsahové analýzy, která se týká sebehodnocení respondentů. Dále bylo nutné označit nepřesnou **výslovnost dvojice hlásek s grafémem „s” a „z”**. Stejně tak jako v případě „b” a „v”, pokud mluvčí vyslovili místo „s” hlásku „z”, zapsali jsme tuto odchylku (podle pravidla co nejpřesněji zachytit realitu¹⁶⁷).

Pro případy velmi zřetelné odchylky od správné výslovnosti hlásky znázorněné českým **grafémem „j”** jsme zvolili velké „J”. Tyto odchylky odrážely interferenci ze španělštiny, jednalo se buď o palatální laterálu [l’], či palatální frikativu [j]¹⁶⁸. Grafického označení zdůrazněných slabik mluvčími jsme využili pro označení výrazného cizího slovního přízvuku, důraz na části slov jsme s ohledem na charakter rozboru ponechali stranou.

Dalším specifickým jevem řeči nerodilých mluvčích jsou nedokončená slova, časté rektifikace celých výrazů i koncovek a také **váhání v podobě pauz uprostřed slov**. Tyto jevy byly s nižšími jazykovými úrovněmi frekventovanější. Pro s pauzami způsobenými úvahami nad správnou gramatickou formou jsme rozšířili užití transkripční značky pomlčky uvedené po daném slově“-”, jež se podle Dialogu užívá k zachycení nedokončených slov.

Výzkum sice naznačil, že u nerodilých mluvčích s mateřským jazykem španělština

165 Kaderka – Svobodová: Jak přepisovat audiovizuální záznam rozhovoru? Manuál pro přepisovatele televizních diskusních pořadů. *Jazykovědné aktuality*, s. 23.

166 Ve španělštině se jedná o dva alofony [b]. Čermák, *Fonetika a fonologie*.

167 Kaderka – Nekvapil: Transkripce In: Karlík, Nekula, Pleskalová (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*.

168 KRÁLOVÁ–KULLOVÁ. *Kapitoly ze zvukového rozboru španělštiny (na pozadí češtiny)*.

může být neverbální komunikace významným fenoménem vhodným k bližšímu zkoumání, náš výzkum však vychází z pořízených audiozáznamů, proto se při jejich transkripci nezabýváme gesty, mimikou apod. Zapisujeme pouze **smích** zjevný z hlasových projevů zaznamenaných osob, a to slovem smích mezi dvojitými kulatými závorkami. Špičaté závorky <> ohraničují úseky pronesené se smíchem.

V přepsaných textech však do jisté míry zachycujeme **neverbální hlasové projevy**, a to podle zásad pro zhotovitele přepisů pro korpus DIALOG. Pro naše účely bylo však třeba tento systém trochu upravit, ve většině případů rozšířit. Zjednodušením oproti příručce je, že v projevech nerozlišujeme zvuky hezitační a responzní, protože usilujeme o co nejpřesnější zachycení reálného zvukového projevu. To znamená, že například „hm“, které autoři dialogu označují za responzní, využíváme i v situacích, kdy jde jasně o hezitační zvuk.

DIALOG předpokládá, že neverbálními hlasovými projevy může být pouze některá z variant střední středové samohlásky Nicméně projevy respondentů obsahují také neverbální hlasové projevy vyjádřené některou z variant přední samohlásky [a]. Rozhodli jsme se je proto znázorňovat transkripčními značkami „a“, „aa“ a „aaa“. Pro přesnost při hodnocení postojů a hodnocení respondentů jsme připojili také značku „pf“ pro zvuky vyjadřující obtížnost (ať už jazykové obtíže, či obtíže týkající se obsahu výpovědi). Za účelem této přesnosti také neopomíjíme zápis pauz v projevech¹⁶⁹ (rozlišujeme po vzoru příručky tři typy pauz podle délky trvání¹⁷⁰). V případě, že neverbální složka byla významná pro pochopení projevu či jeho kontextu, přikročili jsme k poznámce přepisovatele v podobě poznámky (z důvodů přehlednosti) na řádku následujícím po dané promluvě, jež se informace týká. Takovéto poznámky jsou ohraničeny kulatými závorkami. Tato data jsme čerpali z výzkumníkových poznámek k rozhovoru.

3.7.2 Výzkumný soubor

Výzkumnou populaci¹⁷¹ jsou cizinci s mateřským jazykem španělština, kteří se učí česky. Tento soubor jsme dále zúžili vymezením češtiny jako druhého jazyka, tj. zkoumané objekty se učí česky na území České republiky (základní soubor). Pro účely našeho kvalitativního výzkumu je pak **výběrový vzorek**¹⁷² definován nejen mateřským jazykem španělština a osvojovaným jazykem čeština, nýbrž také minimální prahovou úrovní znalosti

¹⁶⁹ Více například viz Jiří Nekvapil, Olga Müllerová. K pauzám v komunikačním procesu

Slovo a slovesnost, ročník 49 (1988), číslo 3, s. 202–208. <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=3240>

¹⁷⁰ Jsme si vědomi, že bez přesného měření, je určení délky pauz pouze subjektivní záležitostí výzkumníka. Domníváme se, že pro účely této práce je to takto dostačující.

¹⁷¹ Miovský, *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*.

¹⁷² Gavora, J. *Úvod do pedagogického výzkumu*, s. 138.

češtiny. Tato podmínka byla nezbytná pro realizaci výzkumu, který je založen na polostrukturovaných rozhovorech, a to z několika důvodů (viz níže). Přibližný počet zamýšlených osob ve výběrovém souboru (tj. rozhovorů) byl pět.

Z definice **prahové úrovně**¹⁷³ vyplývá, že je to nejnižší možná úroveň, kdy je uživatel jazyka schopen vnímat a produkovat delší úseky než jen krátké věty a fráze. Dovednosti, jež popisuje prahová úroveň jsou základním předpokladem k tomu, aby byl respondent schopen se vůbec účastnit rozhovorů, aniž by výzkumník musel nadměrně zjednodušovat a měnit formulace připravené otázky na úkor výzkumných záměrů. Vzhledem k tomu, že jedním z dílčích výzkumných cílů je zjistit a popsat, jak se dotazovaní mluvčí sami hodnotí, minimální úroveň B1 měla zaručit, že mají dostatečný, byť často omezený, repertoár prostředků k vyjádření svých názorů a úvah. Dosažení této úrovně také implikovalo, že dotyční museli projít jistými fázemi učení a disponují určitým objemem zkušeností, což zároveň znamenalo potenciálně větší množství dat ve výzkumu.

Pro omezení možných mezigeneračních rozdílů byl výběrový vzorek určen také věkem účastníků, a to rozmezím **25–40 let**. Výběr respondentů probíhal v rámci **záměrného výběru**¹⁷⁴. Výběrový vzorek byl relativně specifickou skupinou, a tak jsme na počátku zvolenou **metodu sněhové koule** kombinovali s **typickým výběrem respondentů**¹⁷⁵.

Jak jsme uvedli výše, výběr respondentů jsme zahájili oslovováním nerodilých mluvčích, kteří by mohli splňovat kritéria pro zařazení do výzkumu. Prostřednictvím úvodních otázek interview, jejichž primární funkcí byla verifikace toho, zda respondent skutečně splňuje všechna předem stanovená kritéria pro účast ve výzkumu, se během výzkumu dokonce dvakrát ukázalo, že dotyční **nesplňují věkovou hranici**. Věková hranice se pak ukázala největším omezením při výběru vzorku.

Respondent 1, pocházející ze Španělska, byl **osloven výzkumníkem**. Podle zásad metody sněhové koule byl požádán o kontakt na další respondenty, kteří splňují kritéria účasti na výzkumu. Respondent, přestože si na vhodnou osobu vzpomněl, kontakt v průběhu trvání výzkumu neposkytl.

Dalším respondentem, který měl tvořit prvotní skupinu pro utvoření řetězového výběru, byl respondent z Guatemaly, u kterého se během interview ukázalo, že přesahuje věkovou hranici o 12 let. Tento respondent nemohl nabídnout vhodné kandidáty pro výzkum, protože stejně jako on, nesplňovali kritérium věku. Třetím respondentem, jenž byl

173 SERR.

174 Gavora, J. *Úvod do pedagogického výzkumu*, s. 144.

175 Miovský, *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*.

osloven přímo výzkumníkem, byl respondent 5 ze Španělska, který nežil v České republice, nicméně splňoval podmínku učit se češtině na našem území díky jeho pravidelným několikadenním pobytům v Praze. Kvůli této specifické situaci a dalším osobním důvodům respondenta proběhlo interview na samém závěru výzkumu. K doporučení dalších potenciálních účastníků již tedy nedošlo.

Autorka výzkumu v rámci snahy o **rozmanitost vzorku** oslovila také další respondenty zastupující nerodilé mluvčí z jiných států a jiného pohlaví. Jak jsme již uvedli výše, jedním z největších omezení při výběru vzorku byl věk. Bohužel metody výběru neumožnily reflektovat ve vzorku pohlaví. Výzkumník oslovil přímo také dvě **ženy**. Jedna žena z Jižní Ameriky odmítla účast na výzkumu z časových důvodů a druhá žena, jejíž studijní biografie by byla jistě pro výzkum zajímavá, se bude stěhovat do Prahy teprve po ukončení výzkumu.

Dalším omezením bylo velmi podstatné **kritérium jazykové úrovně**. Tento problém byl velmi častý a umožnil nám dojít k hypotézám, kterou může ověřit pouze další výzkum, a to že oslovení, již často neměli dostatečně vysokou úroveň, která by umožnila, aby se zúčastnili výzkumu, neovládali ani žádné další cizí jazyky, nebo jen ve velmi omezené míře, a často ve studiu češtiny ani nepokračovali (pokud ho vůbec kdy zahájili), a to i přesto, že v České republice žijí řadu let.

Pro zajištění kýženého počtu účastníků jsme tedy museli snahu o metodu sněhové koule **doplnit vyhledáváním mluvčích přímo** – kvůli důrazu na různorodost v různých sociálních kontextech: v prostředí intenzivních kurzů Ústavu jazykové a odborné přípravy v Praze (Respondent 2 – Argentinec), v pracovním prostředí mezinárodních firem (Respondent 6 – Guatemalec) a prostředí zájmových činností (fotbalový tým složený z cizinců; nezařazený Respondent 4 a také Respondent 7 – oba z Ekvádoru).

3.8 Obsahová analýza

3.8.1 Respondent 1

Respondent 1 pochází ze **Španělska** (z galicijského města Pontevedra), je mu **37 let**. Ve Španělsku vystudoval filosofii, poté tam osm let pracoval v místní televizi. Jako svůj mateřský jazyk uvádí španělštinu, ovládá také galicijštinu a díky tomu též rozumí portugalštině. Kromě těchto románských jazyků ovládá také angličtinu. Mezi španělštinou a češtinou nenašel žádnou podobnost.

Česky se učil nejdříve v Galicii v roce 2011 v rámci předmětu zajišťovaným jazykovým centrem Univerzity v Santiagu de Compostela. Na konci semestru téhož roku získal stipendium na studium češtiny v Olomouci **na Letní škole slovanských studií** (kurz A1). Této školy se zúčastnil také v roce 2013 (kurz A2), 2014 (kurz A2) a 2016 (kurz B1), což velmi oceňuje a srovnává s kurzem v Santiagu de Compostela, kde bylo vyučovacích hodin méně a kde se také podle svých slov méně naučil. V České republice žije od roku 2015, přijel za účelem doktorského studia lingvistiky vedeného v češtině, na které dostal stipendium. Jedinou motivací k učení se česky zůstává právě studium v češtině – závěrečné zkoušky doktorského studia probíhají v češtině a příští rok by možná pokračoval dalším studiem.

Učitelka, která vedla **jazykový kurz v Santiagu de Compostela**, je Češka a je ředitelkou tamního ústavu, prosadila tedy vyučování češtiny pro cizince. V kurzu byli čtyři studenti. Český jazyk se probíral v malé míře, učili se například čísla či přítomný čas, větší **pozornost byla věnována české kultuře a literatuře**.

Na Letní škole v České republice probíhala výuka intenzivně, každý všední den od rána několik hodin. První Letní školu Respondent 1 absolvoval v Olomouci. Jednalo se o kurzy pro začátečníky, obsah zhruba odpovídal objemu látky probírané v Santiagu de Compostela. Kurz B1 v roce 2016 **ocenil** nejvíce, protože **na kurzu se mluvilo pouze česky**, což Respondentovi 1 pomohlo v porozumění. Respondent 1 si uvědomoval, že jeho spolužáci ovládají češtinu o něco lépe, což ho motivovalo k úsilí. Z tohoto důvodu preferuje skupinové lekce. Nutnost dorozumět se například z důvodu toho, že tu chce dotyčný pracovat, považuje respondent za pozitivní motivaci. Příkladem je, když učil na české střední škole, kde adolescentní žáci neuměli anglicky a ani trochu španělsky. V kurzech na Letní škole se učil podle učebnic Basic Czech I a II, Step by Step a Česky pro život. Poslední dvě zmíněné oceňuje: Step by step se mu líbí zpracování gramatiky, z učebnice Čeština pro život¹⁷⁶ vyzdvihuje slovní zásobu a idiomy.

Za svůj největší problém při osvojování češtiny považuje Respondent 1 dovednost

¹⁷⁶ Respondent 1 uvádí „Česky pro život“, domníváme se, že jde o chybu a že se jedná skutečně o učebnici Čeština pro život od Aleny Nekovářové.

poslech, naopak mluvení označuje za snadné. V gramatice jsou pro něj nejobtížnější koncovky – deklinace, dále rozlišování rodů, čísla a různých skloňovacích vzorů. Deklinaci označuje jako důvod, proč je čeština obtížná a množství forem v rámci deklinačních paradigmat souvisí i s respondentovým názorem na chyby v projevu. Respondent 1 uvádí, že není možné neustále myslet na celou deklinaci a pokaždé se zastavit a uvažovat nad vhodnou koncovkou, proto je lepší mluvit s chybami v deklinaci (a i s jinými chybami) než nemluvit.

V současné době se Respondent 1 neučí v žádném kurzu. Jednu ze strategií učení, kterou obvykle uplatňuje, připodobňovat zvukové podoby českých slov ke španělským slovům (například české slovo „mrkev” ke španělskému slovesu „marcar”). I následující postup se týká zvukové stránky jazyka: v rádiu poslouchat, jak čeština zní. Respondent 1 si je zároveň vědom omezení tohoto postupu – je to možné uplatňovat až od určité úrovně (tj. po dosažení určité slovní zásoby), aby byl žák schopen rozumět alespoň něčemu, do té doby je možné učit se poslechem rádia pouze rozeznávat hranice slov. V minulosti se pokusil číst deník v metru v Praze, ale protože nerozuměl vůbec ničemu, tak ho to odradilo a už v tom nepokračoval.

Zmiňuje rozdílnost v rámci Španělska (v severním Španělsku je normální mít i druhý dům, kam jezdí, například jednou za měsíc navštívit babičku) – uvědomuje si možný rozdíl mezi životem Pražanů a životem v jiných českých městech (v Olomouci, Ostravě).

Otázka, co se ti tady líbí způsobila rozpaky. Respondent doporučuje, aby ostatní žáci češtiny zapomněli na deklinaci a začali mluvit ihned, protože Češi budou rozumět. Je podle něj lepší začít mluvit i s chybami a postupně se to zlepší. Když má člověk velkou motivaci, která vyžaduje češtinu, tak si musí najít způsob, jak se česky naučit. Takováto motivace je lepší než se učit jen ze zájmu („jako sport”).

3.8.2 Respondent 2

Respondent 2 pochází z **Argentin** a je mu **38 let**. V České republice byl asi devětkrát, ale teprve poté sem přijel na delší dobu a začal se studiem češtiny. Povoláním je právník (obchodní a kriminální právo) a z České republiky vede svou právníckou firmu v Argentině.

Před 6–7 měsíci zahájil **intenzivní studium češtiny** na Karlově univerzitě. Tohoto respondenta jsme mohli požádat o spolupráci díky podpoře pracovníků na Ústavu jazykové a odborné přípravy na pražském Albertově. Víme tedy, že mluví-li Respondent 2 o Karlově univerzitě, má na mysli právě toto středisko, jehož je studentem až do konce letního semestru akademického roku 2017/2018.

Výuku na na výše zmíněném univerzitním ústavu zahájil nejdříve šestitýdenním kurzem. V rámci tohoto kurzu byla využívána učebnice **Čeština expres**. Respondentovi tato kniha nevyhovovala, protože se témata neprobírala do hloubky. Zároveň účastník výzkumu rozumí tomu, že v daném kurzu nebylo na hlubší studium dostatek prostoru. Vzhledem k tomu, že se však rozhodl ve studiu češtiny pokračovat, býval by preferoval jiné učební materiály.

Respondent 2 sice nebyl úplně spokojen s výběrem učebnice, zato však byl **nadmíru spokojen s učitelkou** tohoto kurzu. Oceňoval, že z učitelky vyzařovalo nadšení z učení češtiny. Učitelčin projev ve výuce byl energický a nejspíše názorný (se zapojením mimiky a gest), což Respondent 2 vyjádřil španělským slovem „histrionica“, které bychom v tomto kontextu mohli přeložit jako teatrální. Tuto skutečnost hodnotil velmi pozitivně a byla pro něj tak zásadní že se k ní vrátil i při pauze, ke které došlo kvůli fyzickým potřebám respondenta. Zmíněná učitelka, jejíž jméno jsme z etických důvodů vystříhli z nahrávky, mluvila zpočátku trochu španělsky a poté už pouze česky.

Na šestitýdenní kurz navázal intenzivní semestrální kurz, který probíhal každý všední den s dotací pět hodin denně. Respondent 2 plánoval po ukončení semestru pokračovat individuální výukou dvakrát týdně, protože podle svých slov se musí věnovat něčemu jinému než jen studiu jazyka (například práci apod.). Odpovídá to zhruba plánu, který si stanovil před posledním příjezdem do České republiky, a to věnovat se cca deset měsíců studiu jazyka intenzivně a ve skupině a poté již individuálně.

Hlavním učebním materiálem kurzu je publikace **Česky krok za krokem** – kniha a pracovní sešit, jež Respondent 2 zhodnotil slovy „není super, ale to funguje“. **Výtky měl k výběru témat**, která jsou sice asi každodenní, ale pro respondenta jako právníka nejsou důležitá. Jako příklad uvádí téma dovolená, které by pro respondenta stačilo okrajově, a dále téma umění, o které se sice zajímá ho, ale nezařadil by ho mezi nejdůležitější témata. Respondent 2 si je však vědom toho, že je to jen osobní preference, a řešení spatřuje v individuálních lekcích, kde si témata vybere sám.

Narozdíl od první učitelky, s učitelkou tohoto kurzu již Respondent 2 tolik spokojený nebyl. Při nahrávaném rozhovoru bylo z neverbálního projevu zřejmé, že ji nechce explicitně kritizovat. Řekl pouze, že by její výuka mohla být lepší. Po delší chvíli v rámci následného rozhovoru nám sdělil, že je zřejmé, že si učitelka neužívá vyučování, to jen v případě aktivit jako je zpěv a hudba. Při výkladu a procvičování gramatiky se ale Respondentovi 2 jeví, že učitelku nebaví a její argumenty na dotazy „proč to tak je“ bývají „prostě to tak je“.

Respondent 2 uvedl, že učitelky ne vždy opravují žáky při mluvě. Oproti ostatním

účastníkům výzkumu by tento respondent **upřednostňoval, aby ho učitelky opravovaly vždy**, protože to považuje za jediný způsob, jak je možné se češtinu naučit. Ve srovnání s ostatními také klade největší **důraz na důkladné osvojení gramatiky**. Krom toho gramatiku také jako jediný z respondentů považuje za nejjednodušší část osvojování češtiny. Gramatiku má totiž Respondent 2 rád a vysvětluje to tím, že má rád řád (tuto informaci zdůraznil také ilustrátorem¹⁷⁷) připodobnil se k Němcům. Respondent 2 se domnívá, že největší problém mu dělá česká výslovnost.

Při učení se češtiny mu vyhovuje naučit se nejdříve pravidla gramatiky a pochopit, jak funguje systém, dále nejdřív vidět nějaký výraz v praxi (v televizi, například v reklamě) a pak si spojit danou situaci s verbálním vyjádřením. Například, jak na nějakou událost v restauraci reagoval český mluvčí. Dalšími postupy, které využívá, je sledování televizních programů (respondent blíže nespecifikoval), které už dříve viděl ve svém mateřském jazyce (zmiňuje Argentinu, Španělsko). Také sleduje i čte pohádky. Stejně jako u všech svých hodnocení zmínil, že si je vědom toho, že preference při učení jsou záležitosti individuální – každému vyhovuje něco jiného.

Stejně jako ostatní účastníci výzkumu i Respondent 2 ovládá angličtinu, dále také němčinu a mluví trochu rusky (z tohoto jazyka mnoho prý zapomněl). Svou jazykovou vybavenost (a nejspíše i multikulturní kompetenci) dává do souvislosti se svými pobyty ve Španělsku, Rusku a v Německu. **Znalost němčiny** Respondentovi 2 **usnadnila** pochopení češtiny, protože díky němčině již byl seznámen s fenoménem deklinace. Stejně tak povědomí o ruštině bylo respondentovi nápomocné kvůli podobnosti češtiny a ruštiny jako jazyky ze stejné jazykové skupiny. Podobnost mezi češtinou a španělštinou v ničem nevidí, shodu nachází právě pouze u ruštiny a němčiny, protože mají **deklinaci**.

Jako jediný z našich respondentů se Respondent 2 šířeji rozhovořil **o svých spolužácích** ze skupinových kurzů. V kurzech nižších úrovní (A1 a A2) nebyli všichni na stejné jazykové úrovni, protože některé to stálo větší úsilí. V kurzech bylo hodně Asiátů, Respondent 2 sice dovede pochopit, že je pro ně čeština obtížnější, ale zároveň to vidí jako problém v postupu skupiny. Dopověděl španělsky, že tam ale byli obecně „lidé, kteří se to nenaučí ani teď, ani za deset let.“ Avšak u kurzu směřujícímu k úrovni B1 tento problém podle výpovědi Respondenta 2 nebyl. Ve skupině bylo asi 15 studentů, včetně žáků asijského původu – ti však mluví i jinými jazyky a „jsou supr“ a kurzu postupuje rychleji než kurzy nižších úrovní. Dochází tudíž k závěru, že nezáleží na tom, z jaké země žáci pocházejí, ale jací

177 Gestem, které ilustruje slovní sdělení. Blíže viz DeVITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada Publishing: 1999. s. 126.

jsou jako lidé.

3.8.3 Respondent 5

Respondent 5 pochází ze **Španělska**, je mu **36 let** a **žije ve Švýcarsku**. Pracuje podle svých slov „mezi Švýcarskem a Českou republikou” v oboru informatika. Jako svůj mateřský jazyk uvedl španělštinu, z následného rozhovoru po nahrávání bylo jasné, že mluví také galicijsky, jelikož pochází ze severní oblasti Španělska – Galicie. Ovládá světové jazyky: němčinu, angličtinu a trochu ruštinu. Respondent 5 přikládá význam procesu učení se němčiny, díky němuž získal dojem, že už ví, jak se učit cizí jazyky, že zjistil, jaké učební strategie na něj mají účinky (například čtení bilingvní literatury). Tyto strategie pak používal při učení se češtině (některé strategie ve větší míře než u němčiny, jiné v menší).

Prvotní impulz začít se učit česky u tohoto respondenta jako jediného nevyšel z praktické potřeby znát místní jazyk za účelem práce či studia na území České republiky. Z respondentovy výpovědi vyplývá, že má rád českou kulturu a český jazyk. O tom může svědčit i to, že se začal věnovat českému jazyku až **poté, co se odstěhoval z České republiky** do Švýcarska. Ve Švýcarsku se učil česky **přes internet** prostřednictvím komunikačního programu Skype a postupně začal do České republiky (z následného rozhovoru víme, že konkrétně do Prahy) občas jezdit na víkendy. Pobyty v Česku jsou nyní jedinou příležitostí, kdy mluvit česky.

Učitelku, která Respondenta 5 učila přes internet, hodnotí účastník výzkumu jako velmi dobrou. Tato **učitelka** mluvila během hodin **jen česky**, ale bylo-li to nutné, použila okrajově trochu angličtiny. Žáka **neopravovala**, když mluvil, což Respondent 5 oceňuje. Jeho záměrem je se dorozumět s Čechy, gramatickou správnost nepovažuje za nejdůležitější. Důvod k opravě spatřuje pouze v případech, kdy je jeho vyjádření jazykově neadekvátní a výrazně zhoršuje srozumitelnost sdělení pro adresáta.

Ústředním materiálem byla učebnice **Krok za krokem**, která byla doplňována dalšími cvičeními z jiných zdrojů. Kurz probíhal po dobu téměř dvou let, a to jednou až dvakrát týdně. Hodiny nejdříve trvaly šedesát minut, pak byly zkráceny na polovinu. Žák se učil gramatiku jednou až dvakrát týdně. Kdykoli se učil Respondent 5 sám, používal často **bilingvní (tzv. zrcadlové či dvojjazyčné) knihy**, jež považuje za ideální zdroj pro rozvoj pasivních znalostí. Dále sledoval české filmy, a ne příliš často poslouchal písničky. Vyzkoušel také různé aplikace, ale kromě jediné nezaznamenal žádný přínos pro své učení. Výjimkou byla on-line učební platforma Memrise, jež využíval k procvičování slovíček.

Respondent 5 uvádí, že co se týče češtiny, **nejjednodušší dovedností je pro něj**

čtení a naopak **nejtěžší mluvení**, kdy těžko často hledá slova v češtině. Na základě výše uvedených informací se domníváme, že toto hodnocení vychází z dostupnosti podnětů k rozvíjení těchto dovedností. Respondent 5 uvedl, že četl mnoho (dvojjazyčných) knih a také sledoval české filmy. Naopak možnosti mluvit česky se omezují jen na občasné krátké pobyty v České republice. Podle informací získaných při následném rozhovoru, se často stává, že tyto pobyty, i když přesahují délku víkendu, Respondent 5 většinou tráví prací související se zaměstnáním ve Švýcarsku, jež vykonává přes internet (a ne v češtině). Z následného rozhovoru také vyplynulo, že má tento účastník výzkumu sice v Praze přátele, ale mezi nimi jsou i cizinci, kteří česky nemluví. Problém s českým lexikem v aktivní paměti přikládáme také tomu, že Respondent 5 aktivně využívá několik jazyků, kdy dva z nich (angličtina a němčina) jsou nástrojem každodenní komunikace.

3.8.4 Respondent 6

Respondent 6 pochází z **Guatemaly** a je mu **33 let**. V České republice žije již asi jedenáct, možná dvanáct let. Do České republiky přijel **za účelem studia** na ČVÚT, škola mu zprostředkovala intenzivní osmiměsíční přípravný kurz v Poděbradech, kde se kromě češtiny učil také matematiku, fyziku a trochu historii.

Respondent 6 uvádí, že mluví anglicky a italsky, což mu při učení češtiny vůbec nepomohlo, protože nenašel žádnou podobnost mezi těmito jazyky a češtinou, stejně tak mezi španělštinou a češtinou, alespoň co se týče gramatiky ne. Jediné podobné jsou podle respondenta 6 **technická slova**.

Hodiny češtiny v Poděbradech vedla jedna učitelka. Respondent 6 se při otázce zjišťující vlastnosti či přístup učitelky, začal smát, podle jeho slov byla učitelka stará a ze staré školy, neustále opakovala gramatiku. Opakoval se i postup při výuce nové i staré látky, na hodinu bylo probíráno cvičení u tabule, následovalo opakování, domácí úkol zněl naučit se slovíčka, která byla následující den po opakování gramatiky zkoušena u tabule, čímž učitelka zjišťovala, zda se daná slovíčka žáci naučili. Tento popis naznačuje, že se mohlo jednat o gramaticko-překládovou metodu. Při mluvních projevech učitelka však žáky neopravovala.

Respondent 6 učitelčinu metodu hodnotí velmi negativně, protože podle jeho názoru tímto způsobem nemotivuje studenty, aby se učili češtinu, a tento přístup nepovažuje pro svou osobu vhodný, zároveň uznává možnost, že **pro cizince Slovany vhodná být může** (příkladem jsou spolužáci ze Srbska a Ruska). Negativně hodnotí také učebnici – v kurzu se užívala jedna učebnice, a to publikace *Čeština pro cizince*, která byla celá v češtině a podle

Respondenta 6 ta „knížka není příjemná” a je „ošklivá a těžká”.

Po kurzu v Poděbradech se přestěhoval do Prahy, aby se mohl věnovat studiu na ČVÚT, poté začal pracovat. Svůj život v Česku dělí na dvě fáze, a to před pobytem v Českých Budějovicích a po něm. První fázi, během které žil šest let v Praze, popisuje jako život v bublině – neměl dobré kamarády a nerozuměl vůbec česky. Když se ale přestěhoval do Českých Budějovic, dostal se tam do bližšího kontaktu s více Čechy a našel si opravdové přátele, svůj život tam hodnotí celkově lepší. Domnívá se, že **v Praze je mnohem jednodušší utvořit si tu pomyslnou bublinu**, protože zde žije spousta dalších cizinců.

Při prvním pobytu v Praze chodil na hodiny češtiny na vysoké škole, jež měly dotaci hodinu a půl týdně po dobu šesti semestrů, tedy po celé bakalářské studium. Učitelku, která tyto lekce vedla, hodnotí oproti předchozí učitelce velmi kladně, protože věděla, jak vysvětlit češtinu cizincům. Tato učitelka mluvila jen česky, což sice explicitně nehodnotil, ale zároveň v rozhovoru uvedl, že mu velmi pomohlo se posunout v chápání jazykového systému češtiny, když se přestěhoval do hlavního města, kde mu někdo vysvětlil problematické prvky v angličtině. **Ocenil tedy zprostředkovací jazyk.**

Učitelka češtiny na vysoké škole žáky při mluvním projevu opravovala. Opravování Respondent 6 reflektuje jako nutnost, ale jen v omezené míře, protože je-li opravován často, má dojem, že nemůže mluvit, protože je všechno špatně. Nakonec dojde k myšlence, že ještě lepší než občasné opravování je, když učitelka zopakuje úsek vyřčený žákem, ale ve správném znění.

Materiály byly složeny z jedné hlavní učebnice a z kopií s cvičeními z jiných učebnic. V hodinách byly využívány také audionahrávky, při jejichž poslechu si měli žáci napsat poznámky. **Důraz** byl kladen **na porozumění**, a to nejen u poslechových cvičení, ale též čtecích úloh, kdy si měl každý žák přečíst text, o kterém pak společně diskutovali. Video materiály využívány nebyly. Tento model žákovi vyhovoval. Je si vědom, že již nějaké jazykové znalosti měl, tudíž mohla být do hodin takováto cvičení zařazena.

Po studiu v Praze se přestěhoval do Českých Budějovic a následně Plzně, což vzhledem k osvojování češtiny považuje za nejlepší krok. Důvodem bylo, že se obklopil prostředím, kde se mluvilo pouze česky, chodil s Čechy na pivo, měl větší možnosti mluvit s Čechy, a také se začal dívat na televizi. **Poslouchat Čechy při rozhovoru a mluvit s nimi považuje za nejefektivnější prostředek** k zlepšování svých jazykových dovedností. V současné době žije opět v Praze, po svých zkušenostech s Čechy a češtinou je však podle svých slov otevřenější a více se přizpůsobuje. Svůj život mimo jiné díky znalosti češtiny považuje za jednodušší a cítí se velmi šťastný.

Jak řekl Respondent 6 v rozhovoru, češtinu se musí člověk učit sám (tj. i mimo kurzy), s učením se češtiny tudíž pokračuje i nadále, a to jako samouk. Našel učebnici, která se mu zalíbila – **Chcete mluvit česky**, protože nalezne potřebné **na jedné straně česky, na druhé španělsky**, což mu usnadňuje porozumění užívání některých tvarů. Informační technologie využívá i nadále pouze ve funkci slovníku. Češtinu Respondent 6 využívá v práci v komunikaci s českými kolegy a při činnostech každodenního života. Doma však česky tolik nemluví, protože manželka je Slovenka a mluví na dítě slovensky. Podle svých slov tedy získává postupně tímto způsobem pasivní formou základní znalost slovenštiny. Rodina je též jedním z motivů, proč žít i nadále v České republice.

Největším problémem na začátku studia češtiny (až do svého příjezdu do Prahy) Respondenta 6 bylo, že **nerozuměl tomu, jak čeština funguje**, k čemu slouží deklinace atp. Co se naučil, uměl jen z paměti, aniž by chápal, proč to je zrovna takto. Za svůj konkrétní jazykový problém označil **výslovnost „b” a „v”**. Za nikdy nekončící problém považuje gramatiku, jež se může podle respondentových slov trochu zlepšit, ale už ne o mnoho. Respondent 6 se domnívá, že dosáhl své hranice. Jediné, co je v češtině podle respondentova názoru **snadné**, je **minulý čas**.

3.8.5 Respondent 7

Respondent 7 pochází z **Ekvádoru**, je mu **40 let** a podle svých slov se začal učit česky před dvaceti lety, když získal stipendium na **studium** na vysoké škole České vysoké učení technické (ČVÚT). Před zahájením studia bylo třeba absolvovat intenzivní asi osmiměsíční kurz v jazykovém středisku v **Zahrádkách u České Lípy**. Kurz probíhal každý všední den v rozsahu šesti, možná osmi měsíců – respondent si již není jistý. Výuka byla tvořena nejen hodinami češtiny pro cizince, ale i odbornými předměty týkajícími se studia na ČVÚT (matematika, fyzika, výpočetní technika atd.), které probíhaly v českém jazyce. Každý z těchto předmětů byl veden jiným učitelem. Předmět českého jazyka vyučovala jedna učitelka, která mluvila anglicky, francouzsky a německy, avšak španělsky ne. Čeština byla pro respondenta prvním cizím jazykem, pomohla následně při učení angličtiny, i když angličtinu považuje za jednodušší.

Po ukončení intenzivního kurzu se už češtinu neučil na kurzech, ale **sám**. Poslouchal písničky, u kterých zároveň četl text (to už měl „ozkoušené” jako funkční metodu pro osvojování angličtiny). Také se díval na filmy s českými titulky, ale dnes už to občas uplatňuje jen u učení angličtiny. V současné době už se češtině neučí v kurzu, ale protože je pro něj stále nejdůležitější komunikace s lidmi a, jak uvádí, zásadní je „nebát se a mluvit”,

procvičuje češtinu v kontaktu s přáteli, kteří ho podle jeho slov opravují a oceňují, že mluví česky.

Učitelka v Zahrádkách mluvila pouze česky. Respondent 7 toto hodnotí jako velmi náročné, první měsíc nerozuměl podle svých ničemu. Zároveň potřebu dorozumět se ale považuje za dobrou motivaci se snažit něco naučit. Svou učitelku popisuje jako dobrou, hodnou starší paní, která se k žákům chovala jako k dětem (podle naší interpretace je tím myšleno „jako k vlastním dětem“), bylo znatelné, že má zkušenost s výukou jazyků. Mluvní projevy svých žáků **opravovala**. Hlavní materiál využívaný v hodinách byla **učebnice**, u které si respondent již není jistý názvem. V průběhu rozhovoru nejdříve uvedl název Čeština pro samouky, pak ale uvedl, že na obálce je zobrazená Praha a že to není kniha pro samouky, ale název je možná Čeština pro cizince. Krom této učebnice uvedl, že se dívali také na filmy a poslouchali písničky. Respondent 7 se domnívá, že v té době uměl gramatiku lépe – dnes využívá češtinu jen při komunikaci s kolegy v kanceláři a při každodenních činnostech.

Zaměříme-li se na postupy, které Respondentovi 7 pomáhají k efektivnějšímu učení češtiny, můžeme sledovat, že vycházejí z jeho velkého **přání moci komunikovat s místními lidmi**. Prvotní motivací (snad po motivaci studovat na ČVÚT, kterou můžeme tušit, ale Respondent 7 ji neuvedl) bylo se domluvit s obyvateli Zahrádek. Podle respondentových slov byli tito lidé příjemní a přátelští, neuměli anglicky a on jako skoro každý Latinoameričan je otevřený, kamarádský a rád komunikuje. Během rozhovoru respondent dvakrát uvádí že se mu líbí čeština, když je výzkumníkem vyzván k popsání toho, co se mu na ní líbí, uvádí jako důvod právě potřebu a zároveň přání komunikovat s Čechy. Nabízí se otázka, zda se mu čeština líbí jako jazyk, nebo ji má rád jako nástroj komunikace.

Respondent 7 vykazuje dobrou **schopnost reflexe metajazykových jevů**, když reflektuje, že mu navzdory obtížnosti jazyka šlo nabývání češtiny dobře právě kvůli silné **motivaci** se ji naučit a srovnává se s ostatními žáky češtiny jako cizího jazyka, kteří říkají, že není možné se tento jazyk naučit. Za **nejobtížnější** gramatický jev považuje pády a celkově **deklinaci**, kterou srovnává se španělštinou, jež vyjadřuje vztahy ve větě pomocí prepozic. Stejně jako u ostatních respondentů způsobila otázka týkající se **nejjednoduššího jevu** v češtině mírné rozpaky. Respondent 7 po chvíli uvedl gramatickou **kategorii plurálu**, i když jeho tón hlasu (a také mimika) prozrazoval, že si touto odpovědí není jistý. Respondent 7 spatřuje podobnost mezi španělštinou a češtinou v tom, že oba jazyky mají převážně **fonologický pravopis** (zapisuje se tak, jak to zní). Srovnává též **přízvuk** mluvčích s mateřským jazykem španělština s mluvčími s mateřským jazykem angličtina a francouzština, podle jeho názoru není tak přízvuk první zmíněné skupiny cizinců tak silný jako francouzský

či anglický.

Respondentův názor na Čechy je takový, že už si zvykl, na začátku to bylo těžké, před dvaceti lety lidé hodně uzavření, vše české dobré, cizí neí dobré, mysleli ještě komunismu, to se změnilo, žije v Praze dlouho, tady mnoho cizinců a mladí lidé, na vesnici možná pořád uzavření, ale příjemnější, Češi uzavřenější než Latinoameričané, potřebují člověka poznat více, aby se stali kamarády a otevřeli se.

3.8.6 Shrnutí výsledků obsahové analýzy

Zhodnotíme-li zkušenosti zkoumaných respondentů, kromě respondenta R5, který se odlišuje také typem **motivace** k učení se češtině, můžeme konstatovat, že respondenti absolvovali jeden nebo více intenzivních kurzů, a to na území České republiky. Respondent 2, Respondent 6 a Respondent 7 absolvovali intenzivní kurz s dotací 6–8 měsíců po zhruba 5–6 hodinách každý všední den. Tyto kurzy byly vždy zajišťovány ústavy a středisky s vazbou na vysoké školy, ať už to byla Karlova univerzita či České vysoké učení technické. Respondent 1 se sice nezúčastnil několikaměsíčního kurzu, zato však absolvoval celkem čtyři intenzivní kurzy krátkodobé, a to Letní školu slovanských studií (dále jen Letní škola), jež trvá vždy tři až čtyři týdny¹⁷⁸. Impulzem pro účast na první Letní škole bylo podle obsahové analýzy pravděpodobně stipendium na doktorské studium, podpořené stipendiem na studium na Letní škole.

Respondenti uvedli, že **na kurzech (včetně individuálního kurzu Respondenta 5 se učili vždy podle jedné hlavní učebnice**, která byla ve větší či menší míře doplňována jinými materiály, především kopiemi z jiných učebnic. Audiovizuální pomůcky byly využívány buď okrajově či vůbec. Zvukové nahrávky byly ve větší míře využívány v rámci vysokoškolského předmětu na ČVÚT, na který docházel Respondent 6.

Co se týče konkrétního výběru **učebnic** na kurzech, velký rozdíl můžeme zaznamenat mezi respondenty, kteří se učili v posledních letech a respondenty, kteří se učili například před dvaceti lety. Respondenti, kteří se začali učit dříve, měli problém si vzpomenout na název učebnic. Respondent 7 uvedl několik možných názvů, pravděpodobně se jednalo učebnici s titulem Čeština pro cizince. Tuto učebnici zmínil také Respondent 6, který ji hodnotil negativně (blíže viz kapitola Respondent 6). Problémy vzpomenout si na název učebnic užívaných v prvních absolvovaných kurzech by potvrdila i data nezařazených respondentů, kteří dosáhli věku přesahujícího námi vymezenou věkovou hranici.

Z tohoto důvodu navrhuje výběr respondentů pro účely podobných výzkumů

178 <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/letni-skoly-slovanskych-studii-1>

neomezovat pouze věkově, ale také podle toho, zda se začali učit v posledních například pěti či deseti letech, nebo dříve. Věkovou hranici bychom zároveň navrhli o něco širší, stále však tak, aby respondenti spadali do kategorie produktivního věku.

Respondent 1 a Respondent 2 uvedli **učebnice** vzniklé pod vedením Lídy Holé. Respondent 2 uvedl učebnice *Čeština expres* a *Krok za krokem*. Druhou zmiňovanou užíval také Respondent 5.¹⁷⁹ Respondent 1 se učil česky nejen podle knihy *Step by step*, ale také podle učebnic *Basic Czech* a *Čeština pro život*. Zmiňoval také učebnici, na jejíž název si nevzpomněl, popsal ji však slovy „malá, špatná, ošklivá kniha na gramatiku“. Bohužel se nám nepodařilo zjistit, o jakou publikaci se mohlo jednat. Respondent 6 velmi kladně hodnotil učebnici *Chcete mluvit česky*, kterou užíval na základě vlastního výběru. Největší pozitivum spatřoval v tom, že učebnice obsahuje zprostředkovací jazyk.

Přestože sami respondenti vesměs svoji pozornost příliš nezaměřují na to, zda se učili ve skupině či individuálně, z rozhovorů můžeme vyčíst, že buď se přiklání k tomu, že pro učení preferují skupinovou výuku (nebo alespoň na nižších jazykových úrovních), nebo skupinovou výuku nijak negativně nehodnotí. Doložit to můžeme tvrzením Respondenta 1, že lepší jazyková úroveň spolužáků z kurzu ho motivuje k většímu úsilí ve vlastním učení. Respondent 2 explicitně popisuje, že do úrovně B1 preferuje výuku ve skupině s přáteli a poté plánuje intenzivní kurz, jeho náplň uzpůsobí svým požadavkům na probíraná témata. Respondent 5 vybočuje ze všech respondentů tím, že jako jediný nikdy neabsolvoval skupinovou výuku češtiny. Potřebu interakce uspokojuje v komunikaci s Čechy. Respondent 6 a Respondent 7 projevují „**kolektivního ducha**“, když opakovaně označí sebe a spolužáky slovem „my“. To podporuje i to, že Respondent 7 sám sebe označuje jako přátelského, otevřeného člověka, který rád komunikuje s lidmi. Respondent 6 po intenzivním kurzu pokračoval ve studiu češtiny na vysoké škole. Jednalo se opět o skupinovou výuku. Individuální výuku podle dostupných dat neabsolvoval nikdy.

Respondent 2 se jako jediný věnoval pozornost vztahu ke spolužákům v jazykové třídě. Upozornil na to, že některé **skupinové kurzy mohou utrpět nehomogenní skladbou žáků**. V jeho případě se jednalo o vstupní kurz A1, kde měli Asiaté větší obtíže s probíranou látkou než ostatní žáci. V navazujícím kurzu se ale tato situace neopakovala, přestože v kurzu byli Asiaté přítomni taktéž. Heterogenní složení žáků komentoval také Respondent 6, který reflektoval, že Slované mají jiné předpoklady k osvojování češtiny než ostatní studenti, a to v souvislosti s metodou učitelky v Poděbradech (pravděpodobně gramaticko-překladovou) na

179 Z následného rozhovoru víme, že začal s učebnicí *Step by step* a poté pokračoval dalším dílem *Krok za krokem*. Když tedy v nahrávaném rozhovoru odkazuje *Krok za krokem*, má na mysli oba tyto díly.

kurzu pro úplné začátečníky.

Respondent 1 připodobňuje české výrazy mateřskému jazyku, kdežto Respondent 7 za nejlepší strategii považuje myslet v češtině, Respondent 2 se snaží spojit si české výrazy se zážitkem či obrazem, Respondent 5 srovnává češtinu s mateřským či jiným cizím jazykem při četbě bilingvních knih, tedy srovnává originál a překlad textu.

Respondenti se shodli, že čeština je velmi obtížná a **nejtěžším gramatickým jevem je deklinace**, výjimkou je Respondent 2, jenž má gramatiku rád a možná díky znalosti němčiny pro něj není tato kategorie tak obtížná. Kromě deklinace se výpovědi o obtíži při učení češtiny lišily, ať už to byly komunikační dovednosti či jazykové roviny či gramatické jevy. Důvod spatřujeme v osobních preferencích a schopnostech jednotlivých respondentů. Respondent 1 má za cíl ovládnout mluvení a také se na tuto dovednost nejvíce zaměřuje, Respondentovi 5 připadá nejjednodušší čtení, protože to nejvíce rozvíjel, nejtěžší mluvení, protože nemá tolik příležitostí. Respondent 2 a Respondent 6 považují za nejtěžší výslovnost. Pro respondenta 6 je nejtěžší gramatika obecně krom minulého času. Respondent 7 oceňuje, že čeština má (z velké části) fonetický pravopis a domnívá se, že španělský přízvuk v češtině není oproti některým jiným cizím přízvukům příliš výrazný.

Respondenti se vesměs shodují v názoru na to, zda má **učitel opravovat chyby** v mluveném projevu studentů – preferují, aby je učitelka opravovala, **ale jen v omezené míře**, protože jinak je to demotivující. Respondenti oceňovali, když vyučující mluví co nejvíce česky, zprostředkovací jazyk pro ně byl důležitý, a to především na nižších úrovních. V době, kdy probíhaly rozhovory, všichni respondenti ovládají jiné cizí jazyky. Námětem pro další výzkum je otázka, zda jim osvojení jiných cizích jazyků umožnila znalost češtiny, či zda se naučili česky, protože mají k osvojování jazyků blízko (a případně nějaké cizí jazyky uměli už před zahájením procesu učení češtiny). Otázkou je také to, zda znalost jiných jazyků může pomáhat v motivaci „vydržet“ a pokračovat ve studiu češtiny – mohou mít větší schopnost sebereflexe a díky lepšímu sebehodnocení jsou schopni vybrat metody a strategie v učení, které jim vyhovují.

Co se týče **motivace**, Oproti většině tématů respondenti nebyli příliš otevření ke sdílení podrobnějších informací ohledně motivace k pobytu v České republice a studia češtiny. I přesto jsme však získali tato data: Respondent 1, Respondent 6 a Respondent 7 přijeli do České republiky **za účelem studia**. Z rozhovoru s Respondentem 1 bylo možné vyzorovat, že studium je v současné době pravděpodobně jedinou motivací v našem státě zůstat a případně pokračovat ve studiu češtiny. Motivace Respondenta 6 a Respondenta 7 se po mnoha letech pobytu v českém prostředí změnila. Oba jsou zde spokojeni a neplánují

odsud odjet, s čímž také souvisí zájem o další rozvoj svých jazykových znalostí a schopností. Přestože pouze Respondent 2 uvedl jako svoji prvotní motivaci k učení se češtině **práci** v České republice, vzhledem k současné situaci Respondenta 6 a Respondenta 7 nemůžeme říct, že by byla práce okrajovým typem motivace. Pouze Respondent 5 se učil česky jen **ze zájmu** o jazyk a příslušnou kulturu.

Stejně jako všichni ostatní, i poslední zmíněný Respondent 5 zmínil v rozhovoru pragmatickou stránku své snahy o osvojení češtiny – nutnost dorozumět se s Čechy. Respondent 1, Respondent 6 a Respondent 7 **interakci s rodilými mluvčími češtiny** dokonce považují za nejefektivnější prostředek v učení. Respondenti se shodují v názoru, že češtinu se **je třeba učit z vlastní iniciativy** i mimo kurz a pokračovat ve studiu i po dosažení vyšších jazykových úrovní. Pro všechny respondenty, kteří se zúčastnili skupinové výuky češtiny (tedy pro všechny kromě Respondenta 5), bylo důležité se začít učit česky ve skupině a co nejdříve začít komunikovat s Čechy. To může být opět považováno za projev kolektivismu typického pro hispánskou kulturu. Všichni respondenti také chtějí pokračovat v osvojování českého jazyka. Respondenti, kteří absolvovali intenzivní kurzy se u vyšších úrovní přiklání k individuální výuce, nebo alespoň k výuce ve skupinkách menších.

V rozhovorech můžeme pozorovat, že jsou respondenti schopni podrobně zhodnotit učební materiály. Dále je pro respondenty příznačná poměrně vysoká míra sebehodnocení a relativně častá autokorekce a časté vyžadování oprav u respondentů s nižší jazykovou úrovní. Abychom tyto jevy mohli označit jako znak mluvčích s mateřským jazykem španělština, byl by třeba další výzkum, jež by porovnal nerodilé mluvčí z různých kultur.

Co však jako charakteristický znak žáků s mateřským jazykem španělština považujeme na základě studií a autorčiny zkušenosti je **výrazná neverbální komunikace**. Gesta a mimika byly nedílnou součástí všech projevů respondentů. Nepřehlédnutelnými typy gest byly ilustrátory. Z poznámek výzkumníka byl patrný náznak toho, že gesta respondentů s vyšší jazykovou úrovní, což byli zároveň respondenti, kteří v České republice žili nejdéle, byla mírnější než respondentů s nižší jazykovou úrovní. Zkoumání neverbální komunikace ve vztahu k osvojování však přesahuje možnosti této práce a bylo by třeba dalšího výzkumu.

Respondenti z hispánské Latinské Ameriky velmi oceňují systém veřejné dopravy (oba žijí v Praze). Třetí Latinoameričan, jenž se zúčastnil výzkumu tuto skutečnost sice explicitně neuvádí, ale mluví o tom, že má rád řád a systém a že život u nás je jako v Rakousku. Dodržování domluveného času a dochvilnost se líbí Respondentovi 5 a Respondentovi 6. Oba účastníci výzkumu ze Španělska jsou ze severního regionu Španělska. Respondent 1 nespatřuje v české kultuře podobnost se španělskou, naopak Respondent 5

považuje obě kultury za velmi podobné, což dokazuje příklady z literatury a popisem gastronomií atd. Tato skutečnost podtrhuje významný jev, jež musíme mít u obsahové analýzy stále na paměti, a to **subjektivitu** výpovědí respondentů.

3.9 Jazyková analýza

3.9.1 Vybrané rysy mluveného projevu Respondenta 1

Výrazným rysem jazykového projevu Respondenta 1 je **četná záměna na úrovni slovních druhů a taktéž záměna ve zvukové rovině** (viz níže). To považujeme za znak nedostatečně osvojeného pravidla. Charakteristickým rysem projevu tohoto respondenta je

dále velká rychlost mluvy, která se je však pro daného mluvčího typická také ve španělštině či angličtině.

Frekventovaným typem chyby je slovnědruhov^á záměna. Například v případech týkajících slov se stejným slovním základem vyjadřující název jazyka či země se jedná o zaměňování adjektiv a příslušných substantiv, například „španělsky“ (namísto Španělsko), „jmenuje se galicijsky“ (namísto „galicijština“, nebo „Galicie“), „Portugalsko“ (namísto „portugalsky“), „studovat v česky“ (namísto „studovat češtinu“), „ve španělština“ (namísto „ve Španělsku“). Stejně tak se opakovaně objevuje záměna adverbii a substantiv „o český kulturně“ (namísto „o české kultuře“), „o literaturně“ (namísto „literatuře“), dále záměna adverbii a adjektiv: „jenom motivace“ (namísto „jediná motivace“). Dále dochází k záměně v užívání zájmen, například často užit^é ukazovací zájmeno „tento“ (namísto „to“), nebo užití tvaru dativu od zájmena on: „je mu“ (namísto „mi“). Stejně tak v užívání slovesných časů nalezneme chyby, které ukazují na nedokonale osvojená pravidla. Ukázkou je míchání přítomného a minulého času „nepamatoval si“ (namísto „nepamatuju si“).

Záměna se objevuje také v rovině zvukové, a to u podobně znějících slov: „vyhrál“ a „vyhráli jsme“ (namísto „vybral“ a „vybrali jsme“) či „neměl“ (namísto „neuměli“), dále dochází k záměnám u významově souvisejících verb jako „nezapomněl jsem“ (namísto „zapomněl jsem“, nebo „nepamatuju si“) či „pamatoval jsem“ (namísto „vzpomněl jsem si“). V projevu Respondenta 1 se setkáváme též s **nesprávným užíváním verb jít a jet a dále verb vědět, umět, znát**, a to přestože se jedná o jevy, které bývají vyučovány v kurzech nejnižších úrovní, a můžeme předpokládat, že byl respondent o rozdílech mezi těmito verby poučen. Mluvčí neadekvátně k zamýšlenému významu volil i mezi adverbii „tady“ a „tam“.

Uveďme si nyní příklady: „nejdeme do hory“ (namísto „nejezdíme na hory“), „znám“ (namísto „vím“, „umím“), „ona zná česky je těžký“ (namísto „ona ví, že čeština je těžká“), „já znám“ (namísto „já vím“), Respondent 1 opakovaně chybí v deklinaci. Jedním případem jsou koncovky lokálu na místě nominativu, například „jmenuje se Pontevedru“. Opačným případem je substantivum v nominativu namísto lokálu, například „v Španělsko“, „v vesnice“, „v město“, „v Praha v další jazyková škola“. Objevuje se také redundantní užití lokálu „v Santiagu de Compostelu“. Chyby se týkají též správného užívání akuzativu, například „učit čeština“ („učit se češtinu“).

Objevuje se interference ze španělštiny, a to při zdůrazňování opakováním slov „ale jazyka, jazyka“ (ve významu „jazyka jako takového“), „bylo málo, málo, málo“ (ve

významu „velmi málo“). Tzv. vycpávková slova se objevují ve španělské podobě: *bueno*, *vale*, (obě ve významu „OK“), *pues* (ve významu „tak“, či „no“), stejně tak záporka *no* (ve významu „ne“). Interference se objevuje také na čistě **lexikální rovině** „první čas“ (ve významu „poprvé“ ze španělského *por primera vez*), „jeden čas“ (ve významu „jednou“ ze španělského *una vez*), „nějaký nápad o čeština“ (ve významu „tušení“ ze španělského slova *idea* obsahujícího význam jak nápad, tak tušení).

Vliv španělštiny můžeme předpokládat také v případě užití záporného „nic“ ve významu vůbec, kde ekvivalentní výraz *nada* obsahuje oba významy. Jiný případ užití „nic“ ve významu „nikdo“ však již s mateřským jazykem mluvčího nesouvisí. Do souvislosti se španělštinou tak, jak se užívá ve Španělsku, bychom mohli dát užití vulgárního slova „hovno“. Ve španělsky mluvících zemích podléhá užívání vulgarismů jiným společenským pravidlům. Konkrétně ve Španělsku jsou taková slova obecně přijímána lépe než v České republice. Toto společenské pozadí však může respondenta pouze podporovat v tom, aby se neostýchal takové slovo použít, ale motivem může být také celkový afekt týkající se obsahu výpovědi.

V případě, že Respondent 1 nezná některé slovo, vypomáhá slovy také **z angličtiny**, v rozhovoru si tedy někdy vypomůže anglickými výrazy, jako je například *improve* (ve významu „zlepšit se“), *beginners* (ve významu „začíná, začínat“) - u tohoto příkladu je zajímavé, že ani v tomto případě mluvčí nedodržuje užívání vhodného slovního druhu.

3.9.1.1 Jazyková analýza srovnávaného úryvku - Respondent 1

Podívejme se nyní na souvislý úryvek týkající se české kultury. Ihned v první replice, kde respondent přemýšlí o významu položené otázky se setkáváme s výslovností „z“ namísto „s“ ve slově „myz_lím“. Respondent 1 toto slovo vyslovuje takto opakovaně (viz dále). Můžeme to však srovnat i s ostatními respondenty, kteří slovo „myslet“ vyslovují alespoň občas též s hláskou „z“.

Respondent 1

V = výzkumník

R1 = respondent 1

28:22-32:00

V: co myslíš. jaký je typický Čech. jací jsou Češi

R1: ee ale: csa: eh pr- pro co ehm já myslím

V následující replice respondenta zaznamenáváme hezitační zvuk bližší hlásce a než hlásce e, jak jsme uvedli v kapitole o transkripci, následuje citoslovce „pf:”. Ve všech třech replikách se opakuje užití slovního přízvuku na druhé slabice u slova „tady”, stejně tak u slova „veselý”.

V: =lidi. v české republice. jací jsou

R1: jaký jsou lidi. tady´ aaa: pf:

V: jsou jiní? než ve španělsku´

R1: ne. (.) eh je hm tady lidé není veselý.

V: mhm

R1: myslím tady lidé je: nevím co: možná nepamatoval jsem jméno proto ehm (..) nepamatoval jméno můžu říkat jenom tady lidé není veselý eh:

V této souvislejší replice se i nadále objevuje slovní přízvuk umístovaný podle pravidel španělštiny. Nespisovná výslovnost ve slově „přijít”: „příde:” a nespisovné krácení ve slově říkat: „říká” naznačují respondentův kontakt s Čechy mimo kurzy češtiny. Zvolení slova „osoba” namísto „člověk” přisuzujeme doslovnému překladu ze španělského *persona*. I v tomto slově „osoova” se „b” vyskytuje uvnitř slova a je mluvčím vyslovováno spíše jako „v”. Stejná situace nastává u zájmena „ty”: „te:ve”. Ve slovesu moci je hláska „ž” nahrazena „š”.

Zřejmé jsou obtíže s výběrem správné prepozice. Respondent 1 se rozhoduje nejdříve

mezi „za” a „na”, poté mezi „na” a „v”. Respondent 1 váhá v užití „v”, po něm neužívá lokál, nýbrž nominativ, což odpovídá výše uvedeným příkladům z jiných částí rozhovoru. V jiném případě respondent sice užije tvaru adekvátního k předložce ve spojení „přide: do tebe: ´”, ale dopouští se chyby tentokrát ve zvolené předložce (ve zvoleném pádě).

V: eh co dělají nebo nedělají

R1: aha. vale. ok. například jestli ty jde:š na: za:- na (.) jdeš nakoupit něco v: (v) obchod eh normální v španělština: hm eh osova tento osova možná holka pracova- pracuje. eh na: v: tento: obchod možná přide: do tebe:´ a říká a:ho:j jak se má:š co můšu dělat pro te:ve: a tady lidé říká něco jako co chytyš ((smích)) a já myslím to je tento je něco

V: mhm

V předchozím komentáři jsme krácení ve slovesech posoudili jako znak nespisovné výslovnosti. Přihlédneme-li k chybovosti respondentovy mluvy, jinou možnou interpretací je nedostatečně osvojené uplatňování kvantity vokálů. Příkladem je zde modální sloveso „muset”: „musiš”.

R1: tady v tramvaji hm lidé musiš vidět lidé není stejné

V: ehm ah ee myslíš že máme: stejné tradice? nebo

R1: =ne. (ne)

V: =co je tady jinak´

V této replice se setkáváme s typickým španělským citoslovcem „puf”. I zde je nejvýraznějším rysem **výslovnost ovlivněná mateřským jazykem mluvčího**. Nejdříve si můžeme povšimnout vyslovení „r” na místě „ř” ve slově „například”, stejně tak nahrazení

hlásky českého „ž“ ve slově „protože“ zvukově blízkou hláskou „j“ a také zjednodušení výslovnosti vynecháním konsonantu: „normání“, ke kterému však při opakovaném užití tohoto slova již znovu nedochází.

Zaměřme se nyní na **odchyly od české spisovnosti na začátku slov**. Jak u tohoto respondenta, tak i u ostatních je nahrazení „z“ hláskou „s“, zde například u slova „západ“: „sápad“. „J“ na začátku číslovky „jedna“ si můžeme povšimnout nahrazení české palatální aproximanty jinou palatálou (více viz kapitola Transkripce). Z gramatiky nelze přehlédnout chybu v nepravděpodobném tvaru třetí osoby singuláru záporné podoby slovesa „být“: „neje“.

R1: eh puf hm například eh například myslím eh normání v španělština nejdeme do: chor- chory. (.) není normální. myslím. tady je: velmi normální je jako divný pro: pro mi a normální myslím ty lidé: hm hm ešpanělske taky je hm je (ehm) těžký protože není eh podovně: severu a sápad eh lidé v severu je: není stejně. například v: severní eh: na severní měli sme: eh: m:ožná em lidé měli sme: skoro: Jedna: dům a nebo dva dům o: něco jako to: neje normální tu: máme velký rodina a je normální každý: každý víken o nebo: jeden za mě:síc jít do: navštěvovat tvoje: babička a něco jako to: a myslim tady není jako to. nevím. ale Já jenom bydlí- (v) bydlí:m sem bydlím. v práce tak nevím jak je: v Olomouc (v) Ostrava (en) práci.

V: mhm dobře. a: (.) co se ti tady líbí

R1: (.) pf [(...)] ah: (...) eh: (.) tento je těžký. myslím' nic.

(R1 zvukové pauzy jsou vyplněny výraznými afektivními gesty)

V: [(smích)]

Respondent 1 svoji jazykovou úroveň označuje jako „skoro B1“. Určit s přesností a

určitostí úroveň na základě nahrávky není možné. Vzhledem k tomu, že se respondent zaměřuje na dovednost mluvení, je velmi pravděpodobné, že ostatní dovednosti jsou upozaděny a rozvíjejí se odlišně. Pokud se budeme řídit úrovněmi jazykových kompetencí, je možné Respondenta 1 zařadit skutečně mezi úroveň A2 a B1.

3.9.2 Vybrané rysy jazykového projevu Respondenta 2

Stejně jako u Respondenta 1 můžeme i u Respondenta 2 sledovat **záměnu adverbii s příslušným substantivem**, například „česky“ (namísto „češtinu“), dále záměnu v užití adjektiva a adverbia, například „dobrý“ (namísto „dobře“). Také se v projevu Respondenta 2 ukazují chyby v rozlišení verb „**znát**“ a „**umět**“, například „**znal**“ (namísto „uměl“), a dále se setkáváme s nesprávným užitím slova „nápad“, tentokrát namísto českého „názor“. Další shodnou chybou s Respondentem 1 je občasné **neužití tvaru lokálu po předložce „v“**, například „v České republiky“ (namísto „v České republice“). Problémy s deklinací se projevují taktéž u vztažného zájmena který, například „která“ (namísto „kterou“).

Respondent 2 během rozhovoru **vyžaduje velmi častou zpětnou vazbu** ohledně gramatické správnosti své řečové produkce. Jedním z důvodů může být to, že pro tohoto respondenta je nejvýznamnějším prvkem jazyka gramatika, ke které má podle svých slov vřelý vztah. Hlavní důvod spatřujeme v tom, že Respondent 2 je názoru, že jedině neustálým opravováním se může naučit správně česky. Jinou možnou interpretací je návyk z absolvovaných kurzů češtiny, té ale částečně odporují data, která jsme získali díky rozhovoru, a to že učitelky žáky ne vždy opravují. V nahrávce se tak setkáme s metajazykovou otázkou účastníka výzkumu týkající se deklinace „ah, genitiv - každého tématu?“ a například také snahou o poznání tvarů slova „program“.

Když Respondent 2 neví, jak svou myšlenku vyjádřit česky, někdy zkusí použít internacionální slovo, například „privat“, jindy použije **německý** a následně ihned **španělský** výraz, například *clases privadas* (tzn. soukromé hodiny), *a veces* (tzn. někdy), *programas* (tzn. pořady), *pronunciación* (tzn. výslovnost). Občas následuje španělský výraz bezprostředně za anglickým, například *to choose, elegir* (tzn. vybrat). V některých případech jsou užity pouze španělské výrazy: *hubiera sido mejor* (tzn. bylo by lepší), *al principio* (tzn. na začátku), *comparar* (tzn. srovnat), *diferentes* (odlišné). Jindy pouze anglické výrazy: *crazy* (tzn. šílený). V druhé části rozhovoru je patrná únava, která se v řeči projevuje častějším vypomáháním si španělštinou či jinými jazyky

Co se týče výslovnostních rysů, Respondent 2 má stejně jako ostatní respondenti **obtíže s výslovností psaného „b” a „v”,** dále vyslovuje „z” jako „s”. Výslovnost „h” nahrazuje nejpodobnější existující hláskou ve španělštině znějící jako české „ch”. Význam správné výslovnosti dokazuje následující příklad. V rámci odpovědi na otázku týkající se osobnosti učitelek češtiny Respondent 2 odpověděl, že jedna z učitelek si vyučování užívala, a to slovy „ušila si to” (namísto „užívala si to”), což i přes kontext ztížilo porozumění výzkumníci. Ve snaze o předání informace se Respondent 2 uchýlil k cizojazyčným ekvivalentům, nejdříve k německému ekvivalentu, následně španělskému a nakonec anglickému. Specifickou výslovnost můžeme zaznamenat u slova něco, jež Respondent 2 vyslovuje s vloženým konsonantem „m” - v podobě „němco”.

3.9.2.1 Jazyková analýza srovnávaného úryvku - Respondent 2

Nyní se podívejme na konkrétní příklady výslovnostních odchylek ve vybraném úryvku. Hned na začátku první respondentovi repliky se setkáváme s ukázkou výslovnosti českého „g” ve slově „Argentinci” v podobě „archentinci”. Jedná se o interferenci ze španělštiny, kde se „g” ve slově *argentinos* vyslovuje právě podobně jako české „ch”, protože po „g” následuje vokál „e”.

31.44-34:52

V: mhm: a: eh: jaký je rozdíl mezi čechy a: argentinci

R2: archentinci? to je španelsky. to je (.) [áh čechy jó. lidé.]

V: [ah jako lidé]

V následující replice se objevuje příklad vyslovování „v” namísto „b”. Odráží to tendenci ve španělštině psané „v” či psané „b” vyslovovat uprostřed slova jako „v”. Následuje poznámka přepisovatelky, která informuje o gestu ilustrátoru. Toto gesto je důležité pro porozumění, a proto je zaznamenána i v transkriptu, mluvčí však využíval mnoho prostředků neverbální komunikace po celou dobu rozhovoru.

R2: uf ah: (.) potřebujeme:

((mluvčí ukazuje gestem, že na toto téma je potřeba hodně času))

V: ((smích))

R2: <devě-> nevo m:ožná pět chodin eh

V: [tak]

Zde se respondent setkává s novým slovem, které se snaží přiřadit k již známému (preferovat), výzkumnice výjimečně užila španělský ekvivalent. V zápětí se respondent pokouší nové slovo užít ve větě.

V: =eh co tě překvapilo v české republice'

R2: pře-

V: překvapení

R2: ah jo a pre[feruje jako preferuje? nevo (převapení)

V: [co je:]

V: *sorpresa*.

R2: ah: teď ah: není je eh: není: přek-vapení pro mě protože:
sem byl tady: možná: devět deva- devětkrát.

V: mhm:

Snaha charakterizovat vlastnosti Čechů vede respondenta k hledání vhodných adjektiv. Jasně stoupavá intonace u slova studený odráží respondentovu nejistotu, zda je možné slovo „studený” použít v tomto kontextu.

R2: ale: lidi sou: vic eh: (.) studený?

V: mhm:

Výpůjčka z angličtiny slouží k zjištění českého ekvivalentu.

R2: jó? (.) ah: (...) crazy?

V: šílení?

R2: šílený jo: eh ženy jsou šílený'

V: ((smích))

Zpočátku nepřesná výslovnost slova „vtip” spolu s nároky na výzkumníci ve vedení rozhovoru (více viz kapitola Diskuze k výzkumu) způsobily nepochopení ze strany výzkumnice. Když správná výslovnost nestačila k porozumění, respondent využil anglického slova *joke*.

R2: a tak (ehm a jo) ah: vytipno- j(a)vytip.

V: (.) eh:

R2: ftip. (.) ftip.

V: a:h.

R2: =jako *joke*

V: ehm:

R2: jo.

V: ftipy [jsou šílené. aha:..]

R2: [vtipy jo]

R2: to bylo to jo. to bylo.

V: rozumíš českým vtipům? ah: to byl

R2: =jó možná: sáleží na: situaci sáleží na jo. ale: jo. ah jako: černý:

((mluvčí se gestem ptá, jak se řekne humor))

V: humor.

R2: humor jo.

V této části se dozvídáme, že je respondent v Praze spokojený, což vyjadřuje mimo jiné větou „takže to je ok“, se kterou se během celého rozhovoru setkáváme často a v různých kontextech - například jako odpověď na to, jaká byla učitelka.

V: mhm. a: líbí se ti tady?

R2: jo'jo. líbí se mi. líbí se mi město (.) a: mám chodně: kamarádů. tady. takže to je ok.

V: mhm. a:

V této hodnotící větě chybí zájmeno „to“ (zajímavé je srovnání, že u mluvčích s vyšší jazykovou úrovní je toto zájmeno na první pohled frekventovanější, více viz kapitola Respondent 6 a Respondent 7). Přísluvečné „tady“ je umístěno na závěr výpovědi, důvodem může být sice interference ze španělštiny, ale jedná se o spontánní řeč, bez většího množství dat k tomuto jevu se tedy jedná pouze o možnou interpretaci.

R2: =může být lepší ale může být horší tady.

Při porovnávání české kultury s rakouskou se setkáváme s případem **vkládání konsonantu** doprostřed slova: „němco“. Z jiných částí rozhovoru víme, že mluvčí toto slovo vyslovuje takto pravidelně. U výslovnosti slova „mezi“ v podobě „mět*s*i“ se domníváme,

že se jedná též o vložení konsonantu ve spojení s výslovností „z” jako „s”. Zde vidíme také příklad toho, že Respondent 2 vyžaduje zpětnou vazbu ohledně správných gramatických forem, v tomto případě se jedná o implicitní otázku o tom, jaký pád vyžaduje prepozice „mezi”, a následně část deklinace slova „Rakousko”.

V: ((smích)) a co: česká kultura

R2: (...)

V: máš rád českou kulturu?

R2: =jo. (...) pro mě to je: němco mětsi: rakous-ka?

V: kem:

R2: mětsi to je' ah: rakouskem a: (.) ah: (.) rus-kem ale hm víc rakouskem.[(.)] jako: rakous- jako jo. rakouska. rakousko.

V: [mhm]

V: jako rakousko

R2: jo. jako rakousko.

V: uhm.

Vidíme, že tomto úryvku se Respondent 2 uchyluje k výpůjčkám pouze z angličtiny.

R2: eh: (...) jo. a- ale (.) možná pro mě je jako *challenge*?

V: (.) výzva

V poslední části se setkáváme s přízvukem uprostřed zvukové jednotky: „ve španělsku”. Z jiných částí rozhovoru víme, že v tomto slově mluvčí dává slovní přízvuk

vždy na toto místo. Zajímavé je srovnání s dalšími respondenty, kteří také vyslovují název své země původu s přízvukem umístěným podle pravidel mateřského jazyka.

R2: výzva' a pro mě to je eh lepší. ve španělsku to je lehký. protože všichni: ah mluví španělsky: to je lehký a tady je jako těžký a pro mě je (.) moc fajn a tak.

V: větší zábava.

R2: jo

((šeptem))

V: ((smích)) zajímavější

R2: je zajímavější jo.

Jazykovou úroveň Respondenta 2 hodnotíme jako B1, i když spíše dolní hranici na pomezí A2, což odpovídá respondentově názoru a také úrovni absolvovaných kurzů.

3.9.3 Vybrané rysy jazykového projevu Respondenta 5

Jazykový projev Respondenta 5 se vyznačuje častými **hezitačními zvuky** podobnými hlásce „e” a dále vypomáháním si španělskými slovy s vyprázdněným významem, příkladem je opakované užití *ya*, v tomto případě můžeme jeho význam připodobnit k českému „jo”. Mluví výrazem *ya* dává najevo, že vyjádřil to, co zamýšlel. Všechny výrazné rysy se opakují s velkou frekvencí během celého projevu.

Podobně jako Respondent 1 má Respondent 5 zjevné problémy na morfologické rovině mimo jiné s tvary slov označujících jazyky. Na otázku, zda ovládá jiné cizí jazyky, odpovídá „já mluvím německy: galičtině eh němčina galičtina angličtina a uhm v ruštině trošku taky a: ya.” V této replice můžeme sledovat váhání při rozhodování, v jakém tvaru jazyky vyjmenovat. Tak od adverbia „německy” se přes lokál (ve zkráceném tvaru slova) „galičtině” přesune až k nominativu „němčina”, „galičtina”, „angličtina”. Poslední uvedený jazyk je opět v adverbii „v ruštině”. Zůstaneme-li u srovnání s Respondentem 1, který pochází ze

stejně země, zjistíme, že problémy nespočívají jen ve koncovkách těchto slov, ale i v jejich znění. I tento respondent vkládá hlásky tam, kde je pro něho správná výslovnost pravděpodobně obtížná, například „kadyž sem tady” a „kadyž já potřebuju”.

3.9.3.1 Jazyková analýza srovnávaného úryvku - Respondent 4

Co se týče **zvukové roviny**, Respondent 5, stejně jako předchozí dva respondenti, chybí ve znělosti, například „myzlím”, „snáš”, „savřený.” Dále se objevuje výslovnost „š” na místě „ž” ve slově „protože”. Také výslovnost „b”, které se objevuje uprostřed slova vyslovuje spíše jako „v” ve slově „podovný”. V tomto slově si také můžeme povšimnout slovního přízvuku umístěném na předposlední slabice. Ve slovech „podovný” a „podovně” klade mluvčí dokonce přízvuk na prostřední slabiku pravidelně. Jedná se o zřetelnou interferenci ze španělštiny. Slovní přízvuk transferovaný ze španělštiny je jedním z nejvýraznějších rysů tohoto mluvčího, například „republika”, „španělska” (všimněme si, že mluvčí mají tendenci u názvů států, ze kterého pochází, zachovávat postavení přízvuku na místě, kde se nachází ve španělštině).

Respondent 5

V = výzkumník

R5 = respondent 5

12:10-1:54

V: ještě když eh: si se učil: s tou učitelkou nebo potom. eh
(.) našel si nějaké rozdíly v české kultuře a: španělské kultuře?

R5: prosím

V: eh: jaký je rozdíl mezi: eh českou kulturou a španělskou
(.) je velký?

R5: hm: ne já myzlím ne: jeden pro mě to není tak že sem ze

severu se španělska a to je protože já mám tak rád eh: česká republika to je protože já myzlim to je my sme podovný takle: pro mě: ya a pro me já ne- ya

V: mhm a jací jsou Češi.

R5 uf.

V: sou stejní' nebo: jako španělé?

R5: [ah:]

R5: jako Já myslím jako lidé z galíci například eh eh: my sme umíme sa- eh e:h otevřený nakonec my sm-e trošku eh (.) eh my s-

V: tak: ještě jací jsou češi?

V replice, kde se Respondent vyjadřuje k české kultuře a srovnává ji s galicijskou, vidíme, že chyby, které jsme popsali výše, se zde opakují. V předchozí respondentově replice se objevil tvar „z galíci” (namísto „z Galicie”) a v této replice „galiciní” (namísto z „Galicie”), potvrzuje to, že podobu geografických výrazů spolu s názvy jazyků nemá respondent osvojené.

Z lexikálního hlediska si všimněme, že respondent užívá slova „další” ve významu „jiné”, podobně „druhý” pravděpodobně ve významu „jinde”. Z hlediska výslovnostního jsou zde příklady, že hlásku „h”, kterou španělština nemá, nahrazuje mluvčí nejbližší hláskou znějící jako „ch”, například „chrabal”, „druchý”.

R5: takhle. já myzlím s- oni sou podovně Jako: lidé z galiciní. něsme tak otevřený nakonec jako: eh: ya. my sme trošku: (toe) savřený' ah: ale no když ty snáš trošku lepší lidé oni sou eh: taky: trošku eh: otevřenější ah: já rád eh: né já rád jít na: pivo: a: tak to sou stejné a: pro mě e taky eh Jídlo to Je podovně protože: na severu se špan-ělska to je

taky trochu další: ehm: jó porce sou velký ah: Jídlo to není tak ehm: lech- lechké jako druhý eh: často ze španělska takle pro mě nakonec to je: to Je podovný já nemám rád eh slunce ((smích)) a Jako: kadyž to je horka pro mě to Je těžké a tady taky to Je: trochu: hm podovně a: taky na: ehm: (nas-) myslím (na- na-) eh: to je taky: trochu podovně kadyž já čtu například bohumil chrabal Já myzlim stejný Jako: eh: hm eh: álvaro conquero a druchý eh spisovatel je (z) španělska takle pro mě to je m-oc větší (še) Já myslím to Je to Je opravdu čes- česká to Je Jako trochu Jako v (galičíně).

Respondenta 5 zařazujeme na pomezí A2 až B1. Domníváme se, že na gramatické rovině je respondent na spíše té nižší z úrovní, je však schopen vyjádřit své myšlenky i relativně souvisle. Porozumění je na úrovni o něco vyšší, ale není toto možné s jistotou říci, protože výzkum usiloval o spíše monologické jazykové projevy respondentů.

3.9.4 Vybrané rysy mluveného projevu Respondenta 6

Oproti Respondentovi 1, Respondentovi 2 a Respondentovi 5 je na první pohled zřejmá větší plynulost a rychlost řeči, delší promluvové úseky, méně frekventované hezitační zvuky s krátkým trváním, pauzy pravděpodobně slouží k utřídění myšlenek a ne tolik k úvahám o správném jazykovém vyjádření. Výzkumnice nemusela otázky nijak speciálně přizpůsobovat, Respondent 6 neměl problémy s porozuměním. Respondent 6 důsledně tyká a používá kontaktní slova jako „hele“ či „víš“.

Od předchozích respondentů se mluvčí z Guatemaly liší také systematickým užíváním nespisovných koncovek a lexikem ze sféry nespisovné češtiny. Nespisovnost se projevuje také ve výslovnosti, ať už jde o nedbalou výslovnost či například o krácení kvantit vokálů. Ve výslovnosti se i u tohoto respondenta setkáme s četnými interferencemi ze španělštiny. Uveďme si nyní příklady nespisovnosti - z hlediska morfologie: „jinýho“ (namísto „jiného“), „technický slova“ (namísto „technická slova“; z hlediska ortoepie: vynechání „j“: „respektue“; z hlediska výběru lexika: ted’ko (namísto „ted“) atd. Hodnocení je vyjádřeno dokonce zhrubělým adjektivem „blbý“ a zakončeno částicí „no“: „je to blbý no“.

Narozdíl od Respondenta 1, který pro španělštinu nestandardní situaci, kdy slovo

začíná na „s” a po něm následuje konsonant, řešil předsunutím vokálu „e” (více viz kapitola Respondent 1), Respondent 6 počáteční „s” ve slovech „skloňování” a „skloňovat” nevyslovil: „klonovat”, „klonování”. Neznělé „s” naopak Respondent 6 vyslovoval na počátcích slov začínajících na „z”, například „sed” (namísto „zed”), „semě” (namísto „země”), „sem” (namísto „zem”), „saprvé” (namísto „zaprvé”), „sas” (namísto „zas”). V některých slovech je „ž” vyslovováno jako neznělá hláska „š”, například „šeno” (namísto „ženo”), „váším” (namísto „vážím”), „nedokášeš” (namísto „nedokážeš”) a „protoše” (namísto „protože”).

V projevu se setkáváme se záměnou substantiva s adjektivem, například „zahraničí” (namísto „zahraniční”; viz níže), „šťestí” (namísto „šťastní”). Nacházíme také záměnu adverbia za adjektivum: „osobně zkušenosti” (namísto „osobní zkušenosti”). Dále se objevuje nesoulad v rodě ukazovacího zájmena s příslušným substantivem, například „ten sed” (namísto „ta zed”), „jak to češtinu má popsat” (namísto „jak tu češtinu má popsat”). V ukazovacích zájmenech se objevují chyby ve tvaru akuzativu „že měl jsem ta šance” (namísto „že měl jsem tu šanci) či ve tvaru dativu, například „ona vždycky nás přinezla” a „ona vždycky nás pustila” (namísto „ona nám vždycky přinesla” a „ona nám vždycky pustila” - míněno pustila nahrávku).

Ze syntaktického hlediska si můžeme povšimnout nesprávného postavení zájmen na konci výpovědi, například: „moc náročná na nás” (namísto „na nás moc náročná”), „a pak to vysvětlili lidi které sem potkal a trochu mi pomohl s tím” (namísto „a pak mi to vysvětlili lidé, které jsem potkal, a trochu mi s tím pomohli”). V posledním uvedeném příkladě je sloveso v singuláru, přestože subjekt „lidi” je v plurálu. Je možné, že se jedná o interferenci, protože španělský ekvivalent pro „lidé” tedy gente k sobě váže sloveso v singuláru. Příslovečné „tam” se také objevilo na konci výpovědi: „jsou pár věci tam” (viz níže). I zde si můžeme povšimnout rozdílného čísla přísudku a subjektu.

V deklinaci stojí za pozornost častější chyby v plurálu, ať už to je ponechání tvaru nominativu po prepozici „v”, například: „v české budějovice” (můžeme srovnat například s užitím lokálu v případě „v plzni”), nebo je to užití změkčeného tvaru „spolužáci” v akuzativu: „sem měl spolužáci” (namísto „jsem měl spolužáky”), či pro akuzativ plurálu nekorektní tvar „slovíčky”: „se naučit slovíčky” (namísto „se naučit slovíčka”) a „slovíčky už používám” (namísto „slovíčka už používám”).

3.9.4.1 Jazyková analýza srovnávaného úryvku - Respondent 6

Nyní se zaměříme na vybraný souvislý projev o české kultuře. V první replice respondenta vidíme příklady nespisovné výslovnosti: „řikám“, „ždycky“, „neí“, „ňák“, „eště“, „spokoeně“. V této části jsou také ukázky nespisovného lexika jako „strašně“ (v přeneseném významu „hodně“), „fajn“, „blbost“; nespisovné koncovky například „otevíraj“, „kterej“, „velkej“ atd. Interference ze španělštiny se objevuje v podobě přízvuku uprostřed slova: „nazačátku“, dále neznělá výslovnost počátečního „z“ ve slově „set“ (míněno „zed“) a neznělá výslovnost „dokáše“ (namísto znělého „dokáže“).

Podobu slova „ako“ (namísto „jako“) přisuzujeme vzhledem k celkové charakteristice projevu nedbalé výslovnosti, přestože u mluvčího se tato podoba slova objevuje opakovaně (viz níže v další části transkribovaného textu). Již z obsahové analýzy ale víme, že manželka Respondenta 6 je Slovenka, která doma mluví na potomka slovensky, čímž Respondent 6 získává pasivní znalosti slovenštiny. Setkáváme se tedy s možnou interferencí ze slovenštiny.

Respondent 6

V = výzkumník

R6 = respondent 6

18:51– 24:33

V: a: teď když kulturu: českou kulturu trochu znáš tak: bylo pro tebe něco nového nebo: zajímavého (.) když se tě někdo zeptá jací sou češi tak co řekneš´

R6: ja bych řekl že češi na začátku jak říkám ten set ten ždycky tam je (.) ale když už pak už už oni sou od tebe s- na tebe otevíraj (.) tady sou strašně moc kdy moc fajn lidi a: a pak uvědomíš že (.) ten rozdíl s kulturama neí tak velkej (.) je to prostě člověk kterej dokáše se to: spus- jako: (.) když člověk žije v zahraniční ako toe ňák musí ses přizpůsobit na

sebe ne sebe (?) ne. protože je to blbost. takže a člověk se naučí ještě že musí přizpůsobovat přizpůsobit. a pak tak kultura není tak velká. samozřejmě jsou pár věci tam ale (.) nic jako (.) já jsem (.) teďko žiju spokojeně. moc

V: mhm

V této replice se objevuje další výslovnostní interference ze španělštiny, a to v první slabice slova „sitíš” (namísto „cítíš”). Pokud ve španělštině po psaném „c” následuje vokál „e”, či vokál „i”, pak se psané „c” vyslovuje v Latinské Americe jako „s” (**více viz kapitola Mateřský jazyk Výslovnost**). Toto sloveso je však vzápětí vysloveno správně a už u něj nechybí ani reflexivní „se” tak, jako je tomu v prvním případě. Zde se setkáváme s výše popsanou neznělou výslovností na začátku slova „semě” (namísto „země”) a „sem” (namísto „zem”) a dalším příkladem nespisovné výslovnosti - kráceným vokálem „uplně” (namísto „úplně”).

R6: =a sitíš (jako doma) protože tak mě brali. takže už se cítíš jak to češi mě brali jako (to kámoš) ale to je dobrý. a to je fakt dobrý.

V: mhm. a je něco co je stejné tady a taky v guatemalé’

R6: stejný? (...) jako lidi nebo jako semě?

R6: obojí.

R6: No ta sem je uplně jiná.

V: ((smích))

V této replice, kdy mluvčí srovnává českou kulturu s guatemalskou, si můžeme povšimnout četných příkladů nespisovné češtiny a celkově neformálního rázu projevu. Z hlediska lexikálního se jedná například o výrazy „bordel”, „supr”, „jo”, „todle” či „furt”. Vedle těchto výrazů využívá Respondent 6 ve svém projevu i ustálených slovních

spojení, například „všude kam se podíváš“, „sas a všude“.

Z hlediska výslovnostního stojí za zmínku vynechávání palatály „j“, a to nejen ve slovesech „přide“ (namísto „prijde“, z hlediska obsahu „prijede“), „fungue“ (namísto „funguje“) a „rozpektue“ (namísto „respektuje“), ale taktéž v případě adverbii „eště“ (namísto „ještě“) a „tay“ (namísto „tady“). S nevyslovením koncového „t“ se setkáváme u číslovky „sedmnáct“, tedy „sedumnác“ (namísto „sedumnáct“). Koncový vokál mluvčí vypustil také u slova „jako“: „bohužel není tak bezpečný jak tady“.

V posledním výše uvedeném příkladě se setkáváme taktéž s rysy nespisovnosti v rovině morfologické, konkrétně s **unifikací koncovky** v adjektivu „bezpečný“: „bohužel není tak bezpečný jak tady“ (namísto koncovky neutra, tj. „bezpečné“). Obdobných příkladů nalezneme v projevu více. V této replice je unifikace koncovky uplatňována ve všech případech adjektiv: „cotadyjedobrá“, „dobrá ceny“, „celkembezpečný“, „to bylo těžké“, „to je jako takový“. Pouze u vztažného zájmena „který“, jež má adjektivní skloňování, dodržuje mluvčí spisovnou normu: „z města které“.

Ze sémantického hlediska je na této jazykové úrovni překvapivá (více viz dále) opakovaná chyba, kdy mluvčí zvolil **namísto verba „prijet“ verbum „prijít“** v souvislosti s dopravním prostředkem veřejné dopravy: „jenom třeba se podíváme na emhádé ((míněno MHD)) a ty víš že přide v sedumnác nula pět a přide v sedumnác nula pět. u nás saprvé nevíš v kolik přide jestli přide jo' i když přide je plný a ne- nedokášeš (zastav-) takže tohleto u nás nefungue nefungue tak protože“.

Povšimněme si **čísla určitých tvarů slovesa být**, ve spojení „tady je dobrý ceny“ mluvčí použil singulár namísto plurálu a ve spojení „sou tu pár věcí“ naopak užil plurál namísto singuláru. S druhým zmíněným případem jsme se již setkali o něco výše v obdobném znění „sou pár věcí tam“, chyba v gramatickém čísle se tak jeví jako nenáhodná, postavení příslovečného určení místa „tam“ a „tu“ naopak náhodná (bylo by však třeba sledovat na více případech, zda by se jejich postavení ve výpovědi opravdu měnilo). Singulár slovesa být ve spojení „tady je dobrý ceny“ přisuzujeme spontánnosti mluveného projevu. Je však třeba mít na paměti, že potíže při volbě vhodného čísla třetí slovesné osoby v takovýchto výpovědích mohou vycházet z charakteru španělského

ekvivalentu, konkrétně z neurčitosti slovesného tvaru *hay*, který se pojí s oběma gramatickými čísly subjektu (Více viz kapitola Žáci Mateřský jazyk). Bližší zkoumání vlivu španělského *hay* na tvary českého „být“ však přesahuje rámec této práce.

V této rozsáhlejší replice se objevují také chyby v gramatické rovině, a to opět v plurálu: „spoustaauta” (namísto „spousta aut”), dále ve třetí osobě slovesa „být” v záporu: „nejni” - mluvčí se této chyby jinde nedopouští, pravděpodobně se sem palatála „j” dostala v rámci spontánní mluvy pod vlivem ostatních tvarů tohoto slovesa.

R6: =ona je to bordel <všude> ((smích)) <kam se podíváš> tady to je co tady je dobrý jiko v čechách (.) ten čas se rozpektue. to protože i to jde. jenom třeba se podíváme na emhádé ((míněno MHD)) a ty víš že přijde v sedumnác nula pět a přijde v sedumnác nula pět. u nás saprvé nevíš v kolik přijde jestli přijde jo' i když přijde je plný a ne- nedokášeš (zastav-) takže tohleto u nás nefungue nefungue tak protože((gesto vyjadřující, že R6 neví))(.) bohužel není tak bezpečný jak tady a všichni musí autem. jo' tak to už je to katastrofa tam je spousta auta sas a všude. a s už nefunguje to je to je to nejde a tady jo. tay teď to máš a je to tak roz- to je pro mě to je první šok přijdeš a že emhádé ((míněno MHD)) fungue a pak co eště že tady je tady je supr tady je dobrý ceny a: je celkem bezpečný. samozřejmě sou tu pár věci to určitě se děje ale je bezpečnější než u nás. (.) ah: počasí. počasí to je jako to bylo těžký se naučit. jako ne naučit ale svyknout. ale: jde to. co pro mě eště to nejni to je jako takový eště že: když je tady zima je: tma. todle je pro mě ještě šok. protože já pocházím z města které je furt slunce' jo. a to když tma je to trošku jako

Z následující repliky je patrné, že mnoho z dosud uvedených jevů nalezneme v projevu Respondenta 6 opakovaně. Jedná se o vynechávání konsonantů

(„tay”, „šechno”, „třea” atd.), nahrazování znělých hlásek znělými (např. „sadarmo”) a nespisovnost v rovině lexikální (např. „jo”, „ted’ko”), morfologické (např. „nemaj”, „tosamý”) i zvukové (krácení vokálů ve slovesech, např. „řikám”, „podivat”).

V: mhm a lidi?

R6: =a lidi si myzlim že tady si myzlim že lidi tay strašně moc negativní. ale sou negativní protože oni nemaj s kým porovnávat já si myslím že češi jsou strašně šťastní lidi é ako maj velká velký šťastní že máte šechno. všechno máte tady je školy sou sadarmo emháde ((míněno MHD)) fungue jídlo máte práce je pro všichny. takže je všechno. ale nevidíte třea eh moje moj mi připadá že já pocházím z guatemala a jsem viděl lidi který nemaj co jíst jo: nemaj dům (.) nemaj co ani boty (.) sou děti který musí pracovat (.) malý pracovali celý život a to je pro mě je to šok vi- víš to já to já to můžu porovnávat že ted’kon naštěstí už něco mám já já já s- mám ten pocit že jsem bohatý člověk protože mám jídlo každý den mám dům jo mám boty takže to pro mě je to už nejvíc a můžu porovnávat a a a co ted’ko mám já to strašně váž(ím) eh váším (jo) že to mám protože můžu porovnávat ale tady lidi si stěžujou protože je zima si stěžujou protože vydělá soused vydělává víc než já a to sou m- a lidi opravdu je z toho opravdu je smutný jako seš upe ale to jsou tak mali-maličkosti že: (.) je to prostě nic. je to prostě nic. ale já říkám vždycky protože já můžu porovnávat ale lidi tady ne tady je vždycky šílená tomu tomu že všechno máme všechno je (.) ale: rozumíš de o to že člověk možná jako já jsi myslím češi hodně cestujou (.) ale cestujou na pláži cestujou na a nevidí to reálný tu semí še jo a n:ení to samý že du na dovolenou’ než tam žiju. já to říkám šeno. ona přijedeme do guatemaly. a guatemala e heský když na dovolenou. ta je krásná nádherná.

ale šít tam je úplně něco jinýho. jo. nebudeš chodit na pláži každé. še jo. takže: je to jinak. je to jinak. je to: je to tohle si myslím že češi to nemaj eště (takový) supr že to nemaj že to nemusí vidět. protože to je strašně ale: tohle tady tohleto že člověk tak negativní je to: je to prostě to něco tady ne- nerozumím. jak říkám. já vidím já mám. dvě strany které můžu se na to podívat. některý lidi tady: ne. takže to myslím že to je ten problém.

Jazykovou úroveň Respondenta 6 hodnotíme na pomezí B2 a C1. Pro přesnější ohodnocení však chybí srovnání s jinými jazykovými situacemi. Hodnocení je v porovnání se sebehodnocením respondenta (ohodnotil se škálově „šest z deseti“) o trochu vyšší.

3.9.5 Vybrané rysy jazykového projevu Respondenta 7

Projev Respondenta 7 se vyznačuje jasnou koherencí a plynulostí řeči (z hlediska perceptivního). V případě, kdy má mluvčí příležitost hovořit sám, nedělá mu to obtíže. Po zvukové stránce můžeme hovořit o intonaci a záměrném zdůrazňování slov. Hezitační zvuky a pauzy jsou spíše výjimečné. Nejdelší pauzy souvisí s úvahami nad obsahem sdělení. Respondent hovoří důsledně nespisovnou češtinou, jeví se jako obecná čeština.

3.9.5.1 Jazyková analýza srovnávaného úryvku - Respondent 7

I přes pokročilou jazykovou úroveň Respondenta 7 jsou odchylky na rovině zvukové podobné jako u ostatních respondentů. Chyby nejsou pravidelné a časté jako například v případě Respondenta 5, ale kvalitativně se tolik neliší. I tento respondent vyslovuje (opakovaně) znělé „z“ namísto „s“ ve slově „myzlím“ a plurálovém tvaru slovesa „být“ „zme“. Naopak neznělé „s“ vyslovuje na začátku slov místo „z“, například „směnilo“ (namísto „změnilo“), „sačátku“ (namísto „začátku“), nebo „posnat“ (namísto „poznat“) a opakovaně v adjektivu „usavřený“. Ve slabikách, kde po psaném „c“ následují vokály „e“, nebo „i“, vyslovuje „c“ jako „s“, například „sisinse“ (namísto „cizince“), „dvaset“ (namísto „dvacet“). Nezněle vyslovuje také psané „ž“, například „jakože“. Hláška „h“ je nahrazována nejbližší příbuznou „ch“, například „chned“.

Slovní přízvuk klade mluvčí na jiná místa, než by bylo podle ortoepické normy češtiny, není však zdaleka tak výrazný jako u ostatních respondentů, a proto je zaznamenán jen tam, kde výrazný je. Nedbalou výslovnost, která se projevuje například nevyslovením konsonantu, například „potřebuete” přisuzujeme neformálnímu rázu projevu.

Projev respondenta 7 nevykazuje žádné větší obtíže v morfológické rovině krom případu slova latinského původu „komunismus”, které nejspíš považuje za nesklonné. Usuzujeme tak z příkladu, kdy místo lokálového tvaru užil mluvčí nominativu: „vkomunizmus”. Zajímavé je, že respondent důsledně dodržuje plurálové tvary druhé osoby, přestože ráz komunikace je neformální a přestože si v době mimo nahrávání rozhovor výzkumnice s respondentem tykala. Vzhledem k obsahu projevu, srovnávání vlastní kultury respondenta s českou, se domníváme, že jde o generické užívání „vy” užívaného zástupně pro Čechy.

Respondent 7

V = výzkumník

R7 = respondent 7

13:10-19:12

V: a co si myslíš o Češích

R7: si myslím že Češi: já už sem se zvyknul takže: ((smích)) takže na sač- na sačátku to bylo tě- bylo to těžký protože sou to dvaset let zpátky takže: byli hodně lidí který ještě mysleli jako v komunizmus ah já n-eznám komunizmus nesažil sem ho ale měl sem ten pocit že sou hodně usavřený. že prostě: nepřímaj hodně: sisin- sisinse. že nepřímaj jakoše všechno co je český tag je to dobrý: všechno co není český není není dobrý. ah: ale postupem času se to směnilo. a teď prostě: ty mladší ty mladší: generace eh vidí věci jinak a: sou Jiný a: já žiju tady v Praze už jako: hodně dlouho takže ta(d)y v Praze také potkáváte sisince a a hodně mladí lidi studenty a tak dále takže tady je to jiný. a: myslím se: že možná (.) to

nemůžu potvrdit ale možná když budete někde na ty vesnice možná ty lidi sou porád usavřený (.) ale na druh(o)u stranu: na druh(o)u stranu sou příjemnější jó jako né v v těch vesnic-né. na veznice. oni sou ty lidi prostě: příjemnější takže ah myzlím se že Češi sou víc usavřený než my latinoameričany. jako že: eh: že n:e- nejsou: nechci říct že nejsou přátelský ale né (.) tak otevřený aby udělali přátele (že) oni potřebujou posnat toho člověka trošku víc a potom už prostě sou otevřený. ale úplně od sačátku ne:. Latinoameričany zme takový že: chned prostě zme kamarádi to neříkám že je eh dobrý nebo špatný na: na každou na: na ňákou stranu ale: Češi potřebujete víc poznat toho člověka.

V: mhm a: eh když porovnáš třeba naší kulturu eh co se týče tradic a zvyků tak: je to podobné nebo:

R7: hm no´

V: =to jiné

V následující replice si, kromě opakujících se jevů, můžeme povšimnout spojení slov „jako” a „odpočinek”: „jakopočinek”. Opět se pravděpodobně jedná o interferenci ze španělštiny, kde rytmické celky stírají hranice slov. Jelikož v tomto případě následovaly dva stejné vokály za sebou, respondent je při výslovnosti pod vlivem rytmických zákonitostí spojil. Stejně jako Respondent 5 vkládá hlásku mezi dva konsonanty, a to ve slově „zapervé”.

R7: spíš je to jiné. ah: zapervé. náboženství. u nás náboš~~en~~ství je prostě: strašně moz lidí sou věřící spíš je skoro všechny: je strašně málo prosto ateistů nebo lidí který nevěří tady je to naopak. tady náboženství by: moc není. takže: toe (.) řekněme jedna věc. druhá věc. to také (.) je to je to (v)e spojení s tím nábošenstvím například Velikonoce na

Velikonoce u nás Je to spíš zase eh: takový zvátek ale: katolický a lidi chodí do kostela stražně moc a s- hm prostě se neJí maso: a tak dále a: tady: já to vnímám takový jakopočinek z práce: a zábava a a deme prostě: mlátit <cholky a> ah dát si panáka nebo něco takovýho bíc než opravdu so to je ty eh co to sou ty velikonoce. ah: hm: no: vánoce: vánoce vidím podov(ě). vánoce tady vidím še na vánoce prostě ah: máte rádi: chodně být s rodinou nestaráte se o to abyste byli eh aby každý dostal nějaký dárek a tak dále ty dárky možná nejsou to nejdůležitější ale to že ste s tou rodinou. ah tak tohleto u nás také je prostě podovný takže tohle bych viděl jako (.) jako podo(v)ný no

V: hm a líbí se ti něco víc' nebo: nebo:

R7: ah: (.) z těch tradic' nebo: nebo s- nebo jak jste vy: a jak jsme my

V: [mhm]

V: jak jsme my a vy

R7: =jo. (.) Já si myslím aspoň já se znaším: eh se snažím získat to dobrý od vás a: aby sůstalo to dobrý o:d eh o:d eh o:d od nás.

V: mhm

R7: =ah: si myzlím: že co je u vás lepší je: než u nás Je to: že: (.) u nás jak se říká asi asi to znáte *mañana*. eh: že (že) můžete se že některý věci necháte na: na pozděj a tak dále já si myzlim že tady se soustředíte víc abyste dodali: eh to: co se má a: že ste: například autobus. jó že autobus při- má přijet v deset nula pět a je tam v deset nula pět. jó jako v našich státech prostě (je) možná ani neexistuje jižní řád (.) jo a když tam cestuje tak většinu prostě není to přesný jag je to tady. a: myzlím se: že tady v hlavně v Praze nevím ostatních s- městech eh ta doprava vaše je <možná> jedna: Je

nejlepší nebo jedna z nejlepších eh: na zvětě bych říkal (j)ako já po- já sem: cestoval chodně v jiných zemích a nikde není to tak přesně jag je to tady. takže ta předno:st a: a: ta chut prostě do(d)at dodat ty věci si myzlím že u vás eh funguje líp. líp než u nás. U nás se mi líbí víc řekněme: eh jaký jaký sme my jako: jako: osoba jako so se týče práce prefuruju to tady jak fungujete vy než jak fungujeme my a co se týče lidí jak sme jako víc otevřený ah si myzlím: si myzlím že: je to lepší u nás na druhu stranu ne uplně ne uplně jak sm- jak sme my protože občas my my sme i naivní. jó jako že (.) že sme až moc kamarádi a: a tady jsem se naučil že nemůžete být kamarádem s každým. jó jako: (.) pořád prostě sem otevřený ale už prostě: to vidím trošku jinak než když jsem přiletěl sem.

Jazykovou úroveň Respondenta 7 zařazujeme na pomezí B2 a C1. Pro přesnější určení by bylo třeba srovnání projevů z různých situací. Respondent se ohodnotil popisem toho, co ovládá, uvedl, že může mluvit o čemkoli (v jakémkoli tématu) a s kýmkoli, ale že se stále dopouští gramatických chyb. Podle našeho názoru se tento popis shoduje s naším hodnocením, pro přesnější určení by však bylo třeba dalších dat (pro sebehodnocení žáka i pro určení úrovně na základě naší analýzy).

3.9.6 Shrnutí jazykové analýzy

Na základě jazykové analýzy jsme ohodnotili jazykové úrovně respondentů. Hodnocení se týká dovednosti mluvení. Respondent 1 a Respondent 5 jsou podle našich zjištění na počátku prahové úrovně. Respondent 2 je na úrovni B1 a Respondent 6 a Respondent 7 jsou na pomezí úrovně B2 a C1. Především u nadprahových úrovní postrádáme pro přesnější určení úrovně srovnání projevů respondentů v jiném kontextu (jiná situace, specifická témata). Námětem pro další výzkum je srovnání projevů ve formálních a v neformálních situacích.

Pro některé mluvčí - především s nižší jazykovou úrovní - bylo typické chybování v deklinaci a vypomáháním si **výrazy z jiných jazyků než českého**, často z vícero jazyků. Pro

pokročilejší respondenty bylo výraznějším jevem **záměrné** a souvislé **užívání nespisovných** a hovorových **výrazů** a tvarů a nižší frekvence hezitačních zvuků a pauz. Společným znakem pro všechny účastníky výzkumu jsou časté (u nižších úrovní opakované) **výslovnostní interference ze španělštiny**.

Analýza projevu respondentů dále ukázala, že se respondenti, ač různých jazykových úrovní, se potýkají se stejnými problémy na zvukové rovině. Jedná se o změny ve znělosti ve dvojicích „s” a „z”, „š” a „ž”, „ř”, výslovnost „h” spíše jako „ch” a problémy s rozlišením českého „b” a „v”. Respondenti také více či méně často vyslovují „j” důrazněji než je česká varianta.

3.10 Srovnání výsledků obsahové a jazykové analýzy

Srovnáním obsahové a jazykové analýzy se dostáváme k několika zajímavým zjištěním.

Shrňme si nejprve poznatky o vnitřních faktorech. **Motivace** žáků, kteří se učí delší dobu, se proměnila. Prvotní motivací k učení se češtině byl nejčastěji zájem o studium v České republice (tři respondenti), jeden respondent je motivován prací (Respondent 2) v České republice a jeden pouze svým zájmem o češtinu a českou kulturu (Respondent 5).

Všichni respondenti ovládají **více než jeden cizí jazyk**. Dva respondenti (Respondent 2 a Respondent 5) považují znalost jiných cizích jazyků za výhodu a studijní dovednosti, které získali učením jiného cizího jazyka (v obou případech především němčiny), uplatňují při učení se češtině. Respondent 1 výhodu ve znalosti jiného cizího jazyka (angličtiny) nespatřuje, protože oba cizí jazyky považuje za příliš rozdílné. Respondent 7 naopak považuje znalost češtiny za přínosnou pro osvojování dalších jazyků (nutno podotknout, že čeština byl prvním cizím jazykem, který se podle svých slov naučil).

Respondenti byli poměrně dobře schopni popsat své **učební strategie**, které byly často velmi individuální. Například Respondent 1 připodobňuje česká slova španělským slovům na základě jejich zvukové podoby a Respondent 2 preferuje pro rozvoj jazykových dovedností bilingvní četbu. Pro přesnější popis učebních strategií ale nebyl v rámci výzkumu prostor a je třeba další výzkum.

Co se týče faktorů vnějších, sociálních, respondenti se shodují v tom, že je pro ně během procesu učení nejcennější **interakce** s rodilými mluvčími. Stejně tak z různých důvodů oceňují, když mohou být součástí skupiny žáků, neboli preferují skupinovou výuku. Zhruba po dosažení prahové úrovně se tato preference mění. Z obsahové analýzy vyplývá, že

respondenti dávají přednost jazykové výuce v **prostředí** školy, jež má vazby na vysokou školu. Preferovaným typem výuky je výuka intenzivní (4-5 hodin každý pracovní den), ať už měsíční, či semestrální. Pouze Respondent 1 se učil česky ještě před příjezdem do České republiky, a to v rámci univerzity. Výjimkou je Respondent 5, který preferuje výuku individuální a jako jediný se učil také přes komunikační program Skype.

Někteří respondenti (Respondent 2, Respondent 6) preferují výuku s využitím **zprostředkovacího jazyka**, avšak především na začátku učení a jen v nutné míře. Respondent 6 negativně hodnotí **metodu učitelky**, která vedla první kurz, který navštěvoval. Podle popisu respondenta se můžeme domnívat, že se jednalo o gramaticko-překládovou metodu. Respondenti vesměs negativně hodnotí starší učebnice, které se podle popisu jeví též jako materiály ke gramaticko-překládové metodě. Respondent 2 hovoří o významu zájmu učitele (popisuje, že „učitelku nebaví vysvětlovat gramatika“, což se zřejmě negativně projevuje v inputu a motivování žáků).

Můžeme se domnívat, že jazykové dovednosti respondentů jsou někdy na odlišných úrovních. Nejrozvinutější dovednosti bývají ty, které mluvčí považují za nejdůležitější, přirozeně ty, kterým mluvčí z nějakého důvodu věnovali největší pozornost (Respondent 1 mluvení, Respondent 2 čtení; čerpáme především z obsahové analýzy).

Názory na **opravování** ze strany učitelů se liší. Respondenti s nižší jazykovou úrovní (Respondent 1, Respondent 2) vyžadovali intenzivní zpětnou vazbu výzkumnice, což velmi zvyšovalo náročnost vedení rozhovorů. (Výjimkou byl Respondent 5, který se snažil o samostatný projev bez většího zásahu výzkumnice nejspíše na základě instrukcí, které byly po absolvování předchozích interview přesnější.) Respondent 2 považuje opravování všech chyb za jedinou správnou cestu, jak se naučit jazyk, Respondent 7 oceňuje, že ho opravovala učitelka intenzivního kurzu, kde s učením se češtiny začal, a také si cení toho, že ho opravují přátelé - rodilí mluvčí češtiny. Zbývající respondenti opravování vítají, ale jen v omezené míře, protože častější opravy jsou pro ně demotivující.

Co se týče **materiálů** užívaných v jazykovém vyučování i mimo něj, respondenti si často nepamatovali, jak se jmenovala učebnice, kterou používali. Čím déle se učili česky, tím hůře si na tituly učebnic vzpomínali, což souvisí i s tím, že pokročilejší respondenti (Respondent 6 a Respondent 7) se učí česky výrazně déle než ostatní respondenti (rozdíl v tom, před jak dlouhou dobou se respondenti začali učit česky, může být až zhruba patnáct let). Respondenti byli obvykle schopni učebnice zhodnotit (pokud si na ně vzpomněli).

Jazyková analýza ukázala, že v zaznamenaném mluveném projevu jsou

nejvýraznějšími rysy chyby v rovinězvukové . Mluvčí bez ohledu na úroveň mají obtíže s výslovností. Tyto problémy hodnotí jednotliví respondenti různě. Například Respondent 6 v tom nespatřuje žádný významný problém, ale naopak Respondent 7 považuje špatnou výslovnost za negativní jev.

Celkové srovnání češtiny a španělštiny bylo pro některé respondenty náročnou otázkou. Respondent 1 Respondenti se shodují, že **česká gramatika je velmi obtížná**. Respondenti s vyšší jazykovou úrovní (Respondent 6 a Respondent 7) se domnívají, že v gramatice stále hodně chybují a respondent 6 dokonce mluví o tom, že dosáhl svého maxima, co se týče gramatiky a celkově ovládání češtiny. Za nejobtížnější gramatický jev považují deklinaci (kromě Respondenta 2 - díky předchozí znalosti německé gramatiky a vřelému vztahu ke gramatice) a v ní také nejvíce chybují (úměrně k jazykové úrovni).

4 Diskuze

Jak jsme již nastínili v kapitolách o přípravě výzkumu, při přípravě výzkumu byl nejtěžší výběr respondentů tak, aby splňovali předem daná kritéria. Přes očekávání nebylo nejtěžší najít respondenty, kteří se učí česky a jejichž mateřským jazykem je španělština. Výběr byl sice omezen kritériem prahové úrovně, ale problém nastal kvůli věku potenciálních respondentů. Metodou sněhové koule jsme uskutečnili rozhovory se dvěma mluvčími, u nichž se ukázalo, že neodpovídají stanovené horní věkové hranici. Ze zkoumání musel být vyrazen faktor pohlaví, protože se nepodařilo najít respondenty odpovídajícím kritériím. Je také nutné mít na paměti, že všichni respondenti jsou vysokoškolsky vzdělaní, čímž je daná skupina vymezena ještě dosaženým vzděláním.

I přes předchozí přípravu bylo zpočátku obtížné dodržovat v rozhovorech některé zásady. Týkalo se to snahy o pokládání otázek srozumitelnou češtinou pro daného mluvčího (vedla například k občasným zvláštním formulacím), udržet co nejmenší míru zasahování do projevů a zároveň elicitovat data potřebná pro výzkum. Konkrétně u prvních dvou respondentů byla snaha zasahovat do projevů co nejméně v rozporu s tím, že respondenti vyžadovali zpětnou vazbu týkající se správnosti různých prvků jejich projevů a také žádost o opravování chyb. Respondent 2 dokonce autorku překvapil tím, že se během projevu v češtině zeptal na překlad některých slov ve španělštině. V jednom případě překvapení způsobilo, že výzkumnice uvedla nesprávný ekvivalent.

Výše uvedeným jevům jsme se snažili předcházet u následujících rozhovorů, před kterými jsme zdůraznili, že nemusí mít obavy chybovat a že cílem je získat data o projevech respondenta (zároveň jsme ale uvedli, že není třeba se bát na cokoli kdykoli zeptat). Vzhledem k tomu, že respondenti věděli, že výzkumnice mluví španělsky, a ve fázi příprav probíhala komunikace někdy ve španělštině, je možné, že tím byl přístup respondentů k užívání španělských výrazů v českém projevu ovlivněn.

Zdrojem dat pro obsahovou analýzu jsou názory, postoje a přání respondentů. Přestože obsahová analýza zkoumá data právě z pohledu mluvčích, je třeba k datům přistupovat kriticky. Tak bylo například nutné opravit informaci, že kurz Respondenta 2 končí na červnu, ne v červenci.

Téma výzkumu je složité a zasahuje do různých oblastí zkoumání, byl výzkum náročný na kódování dat a celkovému třídění informací. bylo proto nutné vybrat ze získaných

dat pouze ta, která se jevila nejvýraznější. V jazykové analýze bylo obtížné sledovat případné pozitivní transfery. Nejvýraznějším rysem mezijazyka (mluvené podoby) respondentů se ukázaly interference na rovině zvukové. Jednalo se o větší množství fonetických jevů, jejichž popis, a ještě více vysvětlení, bylo vzhledem k možnostem práce nutné velmi zjednodušit. Domníváme se, že je nutné zrealizovat výzkum zaměřený pouze na zvukovou stránku češtiny u mluvčích s MJ španělština.

Pro ucelenou představu o češtině u mluvčích s MJ španělština by bylo dobré zařadit data zachycující neverbální komunikace, nebo ještě lépe, věnovat neverbální komunikaci samostatný výzkum. Stejně tak je nutné si uvědomit, že výzkum probíhal pouze na základě mluvených projevů. Tyto mluvené projevy byly elicitovány v rámci pouze jednoho rozhovoru a týkaly se pouze jednoho tématu. Výzkum nezachycuje dovednost psaní, ani dovednost čtení a poslechu. I z těchto důvodů není a ani nemůže být určení jazykové úrovně (ani v rámci dovednosti mluvení přesné.

ZÁVĚR

V této práci jsme nejdříve nastínili, z jakých úhlů pohledu je možné nahlížet na osvojování druhého jazyka a především na faktory, které mají na osvojování vliv. Pro účely výzkumu jsme vybrali ty aspekty osvojování, které bylo možné z elicitovaných dat zkoumat. Kromě vlivu faktoru pohlaví jsme získali poznatky o všech vybraných faktorech. Některé faktory jako interakce s rodilými mluvčími či s ostatními žáky byly však analyzovány okrajově. Cílem práce bylo popsat faktory, které ovlivňují osvojování (učení) češtiny u mluvčích s mateřským jazykem španělština. Tento cíl byl splněn a věříme, že může posloužit učitelům češtiny pro cizince k lepší představě o problémech, se kterými se žáci s MJ španělština v hodinách jazykové výuky potýkají.

Bibliografie

Použitá literatura

BÁEZ SAN JOSÉ, Valerio, Jana KRÁLOVÁ-KULLOVÁ a Josef DUBSKÝ. *Moderní gramatika španělštiny*. Plzeň: Fraus, c1999. ISBN 80-7238-054-0.

BOHUSLAVOVÁ, Libuše, Věra JANÍKOVÁ a Jana TÁBORSKÁ, . *Evropské jazykové portfolio: pro dospělé studenty v České republice = European language portfolio : for adult learners in the Czech Republic = Europäisches Sprachenportfolio : für erwachsene Lerner in der Tschechischen Republik = Portfolio européen de langues : pour les étudiants adultes en République Tchèque*. Praha: Klett. 2007. ISBN 978-80-86906-84-3.

CORDER, S. P. The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, [online]. 1967, vol. 5. [cit. 2018-08-06]. 161–170 s. Dostupné z: <https://www.scribd.com/document/367649380/Corder-1967-the-Significance-of-Learner-s-Errors>

ČERMÁK, Petr. *Fonetika a fonologie současné španělštiny*. Třetí, přepracované vydání. Praha: Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2780-9.

ČERNÝ, Jiří. *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia, 1996. ISBN 80-85885-96-4.

Čmejrková, S. — Jílková, L. — Kaderka, P.: Mluvená čeština v televizních debatách: korpus Dialog. *Slovo a slovesnost* 65, 2004, s. 243—269

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2000. 374 s. ISBN 80-246-0139-7.

ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. 1st published. Oxford: Oxford University Press, 2008, xxvii, 1142 s. ISBN 978-0-19-442257-4.

FREITAS, Maria João a Ana Lúcia SANTOS. *Aquisição de língua materna e não materna*. Berlin: Berlin Language Science Press, 2017. ISBN 978-3-96110-016-3. Dostupné také z: <http://langsci-press.org/catalog/book/160>

GAVORA, Peter. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. 2. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2007. 197 s. ISBN 978-80-223-2327-7.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

HAVLÍČKOVÁ, Daniela a Kamila ŽÁRSKÁ. *Kompetence v neformálním vzdělávání*. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. ISBN 978-80-87449-18-9.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. 437 stran. ISBN 978-80-262-0982-9.

HRDLIČKA, Milan. *Cizí jazyk čeština*. Praha: ISV. Jazykověda (Institut sociálních vztahů), 2002. ISBN 80-858-6698-6.

HRDLIČKA, MILAN. K pojmům komunikační metoda a komunikativnost v oblasti češtiny jako cizího jazyka. In *Přednášky z XLIX. běhu Letní školy slovanských studií*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2006, s. 278–283.

CHOMSKY, Noam. *Syntaktické struktury*. 1. Praha: Academia, 1966.

KADERKA, P., SVOBODOVÁ, Z.: Jak přepisovat audiovizuální záznam rozhovoru? Manuál pro přepisovatele televizních diskusních pořadů. *Jazykovědné aktuality*, 43 (3–4), 2006, s. 18–51.

KARLÍK, Petr, Marek NEKULA a Jana PLESKALOVÁ, ed. *Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2016 [cit. 2018-08-04]. ISBN 978-80-7422-480-5. Dostupné zde: <https://www.czechency.org/slovník>
Kořenský, J. - Hoffmannová, J. - Müllerová, O. Metoda analýzy komunikačního procesu. *Naše řeč, ročník 70 (1987), číslo 2*, s. 57-69. Dostupné on-line: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=6682>

KRÁLOVÁ-KULLOVÁ, Jana. *Kapitoly ze zvukového rozboru španělštiny (na pozadí češtiny)*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-501-9.

KRASHEN, Stephen D. *Second language acquisition and second language learning* [online]. Oxford: Pergamon, 1981 [cit. 2018-08-04]. Pergamon institute of English (Oxford). Language teaching methodology series. ISBN 0-08-025338-5. Dostupné zde: <https://www.scribd.com/document/52188950/Second-Language-Acquisition-and-Second-Language-Learning-by-Krashen>

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press, 1986. xv, 142 s. Teaching Techniques in English as a Second Language. ISBN 019434133X.

LEIX, Alicija. K problematice transkriptu ve společenských vědách. *Biograf*. 2003, , 69-84. ISSN 1211-5770.

MAŇÁK, Josef, ed. a ŠVEC, Vlastimil, ed. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. 78 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi; sv. 1. ISBN 80-7315-078-6.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.

PETŽELOVÁ, Ivana. *Čeština španělských mluvčích (případová studie)* [online]. Praha, 2011 [cit. 2018-08-06]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/78158/>. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-132-3.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: teorie - praxe - výzkum*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2001, 211 s. Pedagogika. ISBN 80-85866-72-2.

PUGACHOVA, Kateryna. *Výslovnost konsonantických skupin v českých projevech španělských mluvčích* [online]. Praha, 2016 [cit. 2018-08-06]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/82818>. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie. ISBN 978-80-247-3006-6. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/200910/contents/nkc20091993994_1.pdf

SAVILLE-TROIKE, Muriel. *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2007. Cambridge introductions to language and linguistics. ISBN 978-0-521-79086-4.

SAUSSURE, Ferdinand de et al. *Kurs obecné lingvistiky*. Překlad František Čermák. Vyd. 2., v nakl. Academia 1. Praha: Academia, 1996, ©1989. 468 s. ISBN 80-200-0560-9.

SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 1972 [online]. 10(3), 209-231 [cit. 2018-08-05]. Dostupné zde: <https://www.scribd.com/doc/88547455/Selinker-Interlanguage>.

SKALKOVÁ, J. Význam kategorie cíle a kompetence pro vzdělávací koncepce. *Pedagogická orientace* 2006, č. 4, s. 11–24. ISSN 1211-4669.

STRAUSS, Anselm L. a Juliet M. CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie* [online]. Boskovice: Albert, 1999 [cit. 2018-08-06]. SCAN. ISBN 80-85834-60-X. Dostupné z: <http://alephuk.cuni.cz/CKIS-28.html>

SURYNEK, Alois, Eva KAŠPAROVÁ a Růžena KOMÁRKOVÁ. *Základy sociologického výzkumu* [online]. Praha: Management Press, 2001 [cit. 2018-08-06]. ISBN 80-7261-038-4. Dostupné z: <http://alephuk.cuni.cz/CKIS-28.html>

ŠEBESTA, Karel. *Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování : terminologický slovník*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2014. Varia. ISBN 978-80-7308-554-4.

ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1999. 157 s. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-7184-711-9.

ŠEBESTA, Karel a Svatava ŠKODOVÁ. *Čeština - cílový jazyk a korpusy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012. ISBN 978-80-7372-848-9.

ŠTINDLOVÁ, Barbora. *Žákovský korpus češtiny a evaluace jeho chybové anotace*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2013. Varia. ISBN 978-80-7308-463-9.

TURBOVÁ, Milena. K pojmům kompetence — performance (K vývoji pojetí některých základních lingvistických pojmů a termínů). *Slovo a slovesnost* [online]. 1988, **49**(3), 235-247 [cit. 2018-08-06]. Dostupné z: <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=3245>

TURECKIOVÁ, Michaela a Jaroslav VETEŠKA. Význam kvalifikací a kompetencí v profesním vzdělávání dospělých. *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* [online]. Masaryk University Press, 2011, 2011, , 62-67 [cit. 2018-08-06]. DOI: 10.5817/PdF.P210-CAPV-2012-79. ISBN 9788021057746. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/tureckiovaveteska.pdf>

VETEŠKA, Jaroslav. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-98-3.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. Praha: Grada, 2008, 160 s. ISBN 978-80-247-1170-8.

VÁLKOVÁ, Jarmila. *Komunikační přístup k vyučování druhého jazyka v současných učebnicích češtiny pro cizince*. Praha, 2013. Dostupné také z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/104051/>. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze.

Zpráva o situaci v oblasti migrace a integrace cizinců na území České republiky v roce 2017. In: *Ministerstvo vnitra České republiky* [online]. Praha, 2018 [cit. 2018-08-06]. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/clanek/zpravy-o-situaci-v-oblasti-migrace-a-integrace-cizincu-v-ceske-republice-za-roky-2001-2016.aspx>

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0404-4.

Ústav pro jazyk český Akademie věd České republiky. Internetová jazyková příručka. [online]. Praha : Ústav pro jazyk český Akademie věd České republiky, ©2008–2012 [cit. 5. 6. 2018]. Dostupné zde: <http://prirucka.ujc.cas.cz/>

Constitución Española. [online]. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, č. 311, s. 29313-29424. Dostupné zde: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1978-31229

Použitá literatura

BÁEZ SAN JOSÉ, Valerio, Jana KRÁLOVÁ-KULLOVÁ a Josef DUBSKÝ. *Moderní gramatika španělštiny*. Plzeň: Fraus, c1999. ISBN 80-7238-054-0.

BOHUSLAVOVÁ, Libuše, Věra JANÍKOVÁ a Jana TÁBORSKÁ, . *Evropské jazykové portfolio: pro dospělé studenty v České republice = European language portfolio : for adult learners in the Czech Republic = Europäisches Sprachenportfolio : für erwachsene Lerner in der Tschechischen Republik = Portfolio européen de langues : pour les étudiants adultes en République Tchèque*. Praha: Klett. 2007. ISBN 978-80-86906-84-3.

CORDER, S. P. The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, [online]. 1967, vol. 5. [cit. 2018-08-06]. 161–170 s. Dostupné z: <https://www.scribd.com/document/367649380/Corder-1967-the-Significance-of-Learner-s-Errors>

ČERMÁK, Petr. *Fonetika a fonologie současné španělštiny*. Třetí, přepracované vydání. Praha: Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2780-9.

ČERNÝ, Jiří. *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia, 1996. ISBN 80-85885-96-4.

Čmejrková, S. — Jílková, L. — Kaderka, P.: Mluvená čeština v televizních debatách: korpus Dialog. *Slovo a slovesnost* 65, 2004, s. 243—269

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2000. 374 s. ISBN 80-246-0139-7.

ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. 1st published. Oxford: Oxford University Press, 2008, xxvii, 1142 s. ISBN 978-0-19-442257-4.

FREITAS, Maria João a Ana Lúcia SANTOS. *Aquisição de língua materna e não materna*. Berlin: Berlin Language Science Press, 2017. ISBN 978-3-96110-016-3. Dostupné také z: <http://langsci-press.org/catalog/book/160>

GAVORA, Peter. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. 2. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2007. 197 s. ISBN 978-80-223-2327-7.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

HAVLÍČKOVÁ, Daniela a Kamila ŽÁRSKÁ. *Kompetence v neformálním vzdělávání*. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. ISBN 978-80-87449-18-9.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. 437 stran. ISBN 978-80-262-0982-9.

HRDLIČKA, Milan. *Cizí jazyk čeština*. Praha: ISV. Jazykověda (Institut sociálních vztahů), 2002. ISBN 80-858-6698-6.

HRDLIČKA, MILAN. K pojmům komunikační metoda a komunikativnost v oblasti češtiny jako cizího jazyka. In *Přednášky z XLIX. běhu Letní školy slovanských studií*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2006, s. 278–283.

CHOMSKY, Noam. *Syntaktické struktury*. 1. Praha: Academia, 1966.

KADERKA, P., SVOBODOVÁ, Z.: Jak přepisovat audiovizuální záznam rozhovoru? Manuál pro přepisovatele televizních diskusních pořadů. *Jazykovědné aktuality*, 43 (3–4), 2006, s. 18–51.

KARLÍK, Petr, Marek NEKULA a Jana PLESKALOVÁ, ed. *Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2016 [cit. 2018-08-04]. ISBN 978-80-7422-480-5. Dostupné zde: <https://www.czechency.org/slovník>
Kořenský, J. - Hoffmannová, J. - Müllerová, O. Metoda analýzy komunikačního procesu. *Naše řeč, ročník 70 (1987), číslo 2*, s. 57-69. Dostupné on-line: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=6682>

KRÁLOVÁ-KULLOVÁ, Jana. *Kapitoly ze zvukového rozboru španělštiny (na pozadí češtiny)*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-501-9.

KRASHEN, Stephen D. *Second language acquisition and second language learning* [online]. Oxford: Pergamon, 1981 [cit. 2018-08-04]. Pergamon institute of English (Oxford). Language teaching methodology series. ISBN 0-08-025338-5. Dostupné zde: <https://www.scribd.com/document/52188950/Second-Language-Acquisition-and-Second-Language-Learning-by-Krashen>

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press, 1986. xv, 142 s. Teaching Techniques in English as a Second Language. ISBN 019434133X.

LEIX, Alicija. K problematice transkriptu ve společenských vědách. *Biograf*. 2003, , 69-84. ISSN 1211-5770.

MAŇÁK, Josef, ed. a ŠVEC, Vlastimil, ed. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. 78 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi; sv. 1. ISBN 80-7315-078-6.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.

PETŽELOVÁ, Ivana. *Čeština španělských mluvčích (případová studie)* [online]. Praha, 2011 [cit. 2018-08-06]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/78158/>. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-132-3.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: teorie - praxe - výzkum*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2001, 211 s. Pedagogika. ISBN 80-85866-72-2.

PUGACHOVA, Kateryna. *Výslovnost konsonantických skupin v českých projevech španělských mluvčích* [online]. Praha, 2016 [cit. 2018-08-06]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/82818>. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie. ISBN 978-80-247-3006-6. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/200910/contents/nkc20091993994_1.pdf

SAVILLE-TROIKE, Muriel. *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2007. Cambridge introductions to language and linguistics. ISBN 978-0-521-79086-4.

SAUSSURE, Ferdinand de et al. *Kurs obecné lingvistiky*. Překlad František Čermák. Vyd. 2., v nakl. Academia 1. Praha: Academia, 1996, ©1989. 468 s. ISBN 80-200-0560-9.

SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 1972 [online]. **10**(3), 209-231 [cit. 2018-08-05]. Dostupné zde: <https://www.scribd.com/doc/88547455/Selinker-Interlanguage>.

SKALKOVÁ, J. Význam kategorie cíle a kompetence pro vzdělávací koncepcce. *Pedagogická orientace* 2006, č. 4, s. 11–24. ISSN 1211-4669.

STRAUSS, Anselm L. a Juliet M. CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie* [online]. Boskovice: Albert, 1999 [cit. 2018-08-06]. SCAN. ISBN 80-85834-60-X. Dostupné z: <http://alephuk.cuni.cz/CKIS-28.html>

SURYNEK, Alois, Eva KAŠPAROVÁ a Růžena KOMÁRKOVÁ. *Základy sociologického výzkumu* [online]. Praha: Management Press, 2001 [cit. 2018-08-06]. ISBN 80-7261-038-4. Dostupné z: <http://alephuk.cuni.cz/CKIS-28.html>

ŠEBESTA, Karel. *Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování : terminologický slovník*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2014. Varia. ISBN 978-80-7308-554-4.

ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1999. 157 s. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-7184-711-9.

ŠEBESTA, Karel a Svatava ŠKODOVÁ. *Čeština - cílový jazyk a korpusy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012. ISBN 978-80-7372-848-9.

ŠTINDLOVÁ, Barbora. *Žákovský korpus češtiny a evaluace jeho chybové anotace*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2013. Varia. ISBN 978-80-7308-463-9.

TURBOVÁ, Milena. K pojmům kompetence — performance (K vývoji pojetí některých základních lingvistických pojmů a termínů). *Slovo a slovesnost* [online]. 1988, **49**(3), 235-247 [cit. 2018-08-06]. Dostupné z: <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=3245>

TURECKIOVÁ, Michaela a Jaroslav VETEŠKA. Význam kvalifikací a kompetencí v profesním vzdělávání dospělých. *Smišený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* [online]. Masaryk University Press, 2011, 2011, , 62-67 [cit. 2018-08-06]. DOI: 10.5817/PdF.P210-CAPV-2012-79. ISBN 9788021057746. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/tureckiovaveteska.pdf>
VETEŠKA, Jaroslav. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-98-3.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. Praha: Grada, 2008, 160 s. ISBN 978-80-247-1170-8.

VÁLKOVÁ, Jarmila. *Komunikační přístup k vyučování druhého jazyka v současných učebnicích češtiny pro cizince*. Praha, 2013. Dostupné také z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/104051/>. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze.

Zpráva o situaci v oblasti migrace a integrace cizinců na území České republiky v roce 2017. In: *Ministerstvo vnitra České republiky* [online]. Praha, 2018 [cit. 2018-08-06]. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/clanek/zpravy-o-situaci-v-oblasti-migrace-a-integrace-cizincu-v-ceske-republice-za-roky-2001-2016.aspx>

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0404-4.

Ústav pro jazyk český Akademie věd České republiky. Internetová jazyková příručka. [online]. Praha : Ústav pro jazyk český Akademie věd České republiky, ©2008–2012 [cit. 5. 6. 2018]. Dostupné zde: <http://prirucka.ujc.cas.cz/>

Constitución Española. [online]. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, č. 311, s. 29313-29424. Dostupné zde: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1978-31229

Informovaný souhlas

Výzkum probíhá za účelem sepsání diplomové práce na oboru Učitelství češtiny jako cizího jazyka na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Cílem výzkumu je zkoumat faktory, které ovlivňují osvojování češtiny jako cizího jazyka u mluvčích s mateřským jazykem španělština.

Výzkum probíhá prostřednictvím nahrávaných polostrukturovaných rozhovorů, které výzkumnice použije ve své diplomové práci k jazykové a obsahové analýze. Za tímto účelem budou projevy respondentů či jejich části transkribovány do písemné podoby. Data mohou být popř. využity pro účely dalších odborných publikací a prezentací. Vždy však bude zachována anonymita a budou chráněny citlivé údaje respondentů.

Rozhovory budou vedeny v češtině, popřípadě v jazykově obtížných situacích též v jiných jazycích. Seznámení s projektem probíhá před nahráváním, a to ve španělštině. Během nahrávání je možné kdykoli odmítnout odpovědět na otázku či rozhovor bez uvedení důvodu ukončit. Od výzkumu je možné odstoupit do 7 dnů od poskytnutí rozhovoru.

**Byl/a jsem seznámen/a s průběhem, cílem a obsahem výzkumného projektu Evy Halanové s názvem *Čeština jako cizí jazyk u mluvčích s mateřským jazykem španělština*.
Rozumím jim a souhlasím s účastí na výzkumu.**

DATUM:

JMÉNO A PŘÍJMENÍ:

PODPIS:

Příloha 2 Společné referenční úrovně: globálně pojatá stupnice

Zkušený uživatel	C1	Rozumí širokému rejstříku náročných a dlouhých textů a rozpozná implicitní významy textů. Umí se plynule a pohotově vyjadřovat bez zjevného hledání výrazů. Umí jazyka užívat pružně a efektivně pro společenské, akademické a profesní účely. Umí vytvořit srozumitelné, dobře uspořádané, podrobné texty na složitá témata, čímž prokazuje ovládnutí kompozičních útvarů, spojovacích výrazů a prostředků koheze.
Samostatný uživatel	B2	Dokáže porozumět hlavním myšlenkám složitých textů týkajících se jak konkrétních, tak abstraktních témat včetně odborně zaměřených diskusí ve svém oboru. Dokáže se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že může vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími, aniž by to představovalo zvýšené úsilí pro kteréhokoliv účastníka interakce. Umí napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat a vysvětlit své názorové stanovisko týkající se aktuálního problému s uvedením výhod a nevýhod různých možností.
	B1	Rozumí hlavním myšlenkám srozumitelné spisovné vstupní informace (input) týkající se běžných témat, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd. Umí si poradit s většinou situací, jež mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná nebo která ho/jí osobně zajímají. Dokáže popsat své zážitky a události, sny, naděje a cíle a umí stručně vysvětlit a odůvodnit své názory a plány.
Uživatel základů jazyka	A2	Rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ní a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejích nejnáléhavějších potřeb.

Tabulka

		A2
--	--	-----------

P O R O Z U M Ě N Í	Poslech	Rozumím frázím a nejběžnější slovní zásobě vztahující se k oblastem, které se mě bezprostředně týkají (např. základní informace o mně a mé rodině, o nakupování, místopisu, zaměstnání). Dokážu pochopit smysl krátkých jasných jednoduchých zpráv a hlášení.
M L U V E N Í	Ústní interakce	Umím komunikovat v jednoduchých běžných situacích vyžadujících jednoduchou přímou výměnu informací o známých tématech a činnostech. Zvládnou velmi krátkou společenskou konverzaci, i když obvykle nerozumím natolik, abych konverzaci sám/sama dokázal(a) udržet.
	Samostatný ústní projev	Umím použít řadu frází a vět, abych jednoduchým způsobem popsal(a) vlastní rodinu a další lidi, životní podmínky, dosažené vzdělání a své současné nebo předchozí zaměstnání.

Tabulka

		B1
P O R O Z U M Ě N Í	Poslech	Rozumím hlavním myšlenkám vysloveným spisovným jazykem o běžných tématech, se kterými se setkávám v práci, ve škole, ve volném čase, atd. Rozumím smyslu mnoha rozhlasových a televizních programů týkajících se současných událostí nebo témat souvisejících s oblastmi mého osobního či pracovního zájmu, pokud jsou vysloveny poměrně pomalu a zřetelně.

M L U V E N Í	Ústní interakce	Umím si poradit s většinou situací, které mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Dokážu se bez přípravy zapojit do hovoru o tématech, která jsou mi známá, o něž se zajímám nebo která se týkají každodenního života (např. rodiny, koníčků, práce, cestování a aktuálních událostí).
	Samostatný ústní projev	Umím jednoduchým způsobem spojovat fráze, abych popsal(a) své zážitky a události, své sny, naděje a cíle. Umím stručně odůvodnit a vysvětlit své názory a plány. Umím vyprávět příběh nebo přiblížit obsah knihy nebo filmu a vyjádřit své reakce.

Tabulka

		B2
P O R O Z U M Ě N Í	Poslech	Rozumím delším promluvám a přednáškám a dokážu sledovat i složitou výměnu názorů, pokud téma dostatečně znám. Rozumím většině televizních zpráv a programů týkajících se aktuálních témat. Rozumím většině filmů ve spisovném jazyce.
M L U V E N Í	Ústní interakce	Dokážu se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že mohu vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími. Dokážu se aktivně zapojit do diskuse o známých tématech, vysvětlovat a obhajovat své názory.
	Samostatný ústní projev	Dokážu se srozumitelně a podrobně vyjadřovat k široké škále témat, která se vztahují k oblasti mého zájmu. Umím vysvětlit své stanovisko k aktuálním otázkám a uvést výhody a nevýhody různých řešení.

Tabulka

		C1
P O R O Z U M Ě N Í	Poslech	Rozumím delším promluvám, i když nemají jasnou stavbu a vztahy jsou vyjádřeny pouze v náznacích. Bez větší námahy rozumím televizním programům a filmům.
M L U V E N Í	Ústní interakce	Umím se vyjadřovat plynule a pohotově bez příliš zjevného hledání výrazů. Umím používat jazyk pružně a efektivně pro společenské a pracovní účely. Umím přesně formulovat své myšlenky a názory a vhodně navazovat na příspěvky ostatních mluvčích.
	Samostatný ústní projev	Umím jasně a podrobně popsat složitá témata, rozšiřovat je o témata vedlejší, rozvíjet konkrétní body a zakončit svou řeč vhodným závěrem.

Příloha 3 - transkripce úryvku, Respondent 1

Respondent 1

V = výzkumník

R1 = respondent 1

28:22-32:00

V: co myslíš. jaký je typický Čech. jací jsou Češi

R1: ee ale: csa: eh pr- pro co ehm já myzlím

V: =lidi. v české republice. jací jsou

R1: jaký sou lidi. tady' aaa: pf:

V: sou jiní? než ve španělsku'

R1: ne. (.) eh je hm tady lidé není veselý.

V: mhm

R1: myzlím tady lidé je: nevím co: možná nepamatoval jsem jméno proto ehm (...) nepamatoval jméno můšu říkat jenom tady lidé není veselý eh:

V: eh co dělají nebo nedělají

R1: aha. vale. ok. například jestli ty jdeš na: za:- na (.) jdeš nakoupit něco v: (v) obchod eh normální v španělština: hm eh osova tento osova možná holka pracova- pracuje. eh na: v: tento: obchod možná přide: do tebe: a říká a:ho:j jak se má:š co můšu dělat pro te:ve: a tady lidé říká něco jako co chytyš ((smích)) a já myslím to je tento je něco

V: mhm

R1: tady v tramvaji hm lidé musíš vidět lidé není stejné

V: ehm ah ee myslíš že máme: stejné tradice? nebo

R1: =ne. (ne)

V: =co je tady jinak'

R1: eh puf hm například eh například myzlím eh normání v španělština nejdeme do: chor- chory. (.) není normální. myslím. tady je: velmi normální je jako divný pro: pro mi a normální myslím ty lidé: hm hm ešpanělske taky je hm je (ehm) těžký protoje není eh podovně: severu a sápad eh lidé v severu je: není stejně. například v: severní eh: na severní měli sme: eh: m:ožná em lidé měli sme: skoro: Jedna: dům a nebo dva dům o: něco jako to: neje normální tu: máme velký rodina a je normální každý: každý víken o nebo: jeden za mě:síc jít do: navštěvovat tvoje: babička a něco jako to: a myslim tady není jako to. nevím. ale Já jenom bydlí- (v) bydlí:m sem bydlím. v práce tak nevím jak je: v Olomouc (v) Ostrava (en) práci.

V: mhm dobře. a: (.) co se ti tady líbí

R1: (.) pf [(...)] ah: (...) eh: (.) tento je těžký. myzlím' nic.

(R1 zvukové pauzy jsou vyplněny výraznými afektivními gesty)

V: [((smích))]

Příloha 4 - Transkribovaný úryvek, Respondent 2

31.44-34:52

V: mhm: a: eh: jaký je rozdíl mezi čechy a: argentinci

R2: archentinci? to je španělsky. to je (.) [áh čechy jó. lidé.]

V: [ah jako lidé]

R2: uf ah: (.) potřebujeme:

((mluvčí ukazuje gestem, že na toto téma je potřeba hodně času))

V: ((smích))

R2: <devě-> nevo m:ožná pět chodin eh

V: [tak]

V: =eh co tě překvapilo v české republice'

R2: pře-

V: překvapení

R2: ah jo a pre[feruje jako preferuje? nevo (převapení)

V: [co je:]

V: *sorpresa*.

R2: ah: teď ah: není je eh: není: přek-vapení pro mě protože: sem byl tady: možná: devět deva- devětkrát.

V: mhm:

R2: ale: lidi sou: vic eh: (.) studený?

V: mhm:

R2: jó? (.) ah: (...) *crazy*?

V: šílení?

R2: šílený jo: eh ženy jsou šílený'

V: ((smích))

R2: a tak (ehm a jo) ah: vytipno- j(a)vytip.

V: (.) eh:

R2: ftip. (.) ftip.

V: a:h.

R2: =jako *joke*

V: ehm:

R2: jo.

V: ftipy [jsou šílené. aha:..]

R2: [vtipy jo]

R2: to bylo tó jo. to bylo.

V: rozumíš českým vtipům? ah: to byl

R2: =jó možná: sáleží na: situaci sáleží na jo. ale: jo. ah jako: černý:

((mluvčí se gestem ptá, jak se řekne humor))

V: humor.

R2: humor jo.

V: mhm. a: líbí se ti tady?

R2: jo'jo. líbí se mi. líbí se mi město (.) a: mám chodně: kamarádů. tady. takže to je ok.

V: mhm. a:

R2: =může být lepší ale může být horší tady.

V: ((smích)) a co: česká kultura

R2: (..)

V: máš rád českou kulturu?

R2: =jo. (...) pro mě to je: němco mětsi: rakous-ka?

V: kem:

R2: mětsi to je' ah: rakouskem a: (.) ah: (.) rus-kem ale hm víc rakouskem.[(.)] jako: rakous- jako jo. rakouska. rakousko.

V: [mhm]

V: jako rakousko

R2: jo. jako rakousko.

V: uhm.

R2: eh: (...) jo. a- ale (.) možná pro mě je jako *challenge*?

V: (.) výzva

R2: výzva' a pro mě to je eh lepší. ve španělsku to je lehký.
protože všichni: ah mluví španělsky: to je lehký a tady je jako
těžký a pro mě je (.) moc fajn a tak.

V: větší zábava.

R2: jo

((šeptem))

V: ((smích)) zajímavější

R2: je zajímavější jo.

Příloha 5 - Transkribovaný úryvek, Respondent 5

Respondent 5

V = výzkumník

R5 = respondent 5

12:10-1:54

V: ještě když eh: si se učil: s tou učitelkou nebo potom. eh (.) našel si nějaké rozdíly v české kultuře a: španělské kultuře?

R5: prosim'

V: eh: jaký je rozdíl mezi: eh českou kulturou a španělskou' (.) je velký?

R5: hm: ne já myslím ne: jeden pro mě to není tak že sem ze severu se španělska a to je protože já mám tak rád eh: česká republika to je protože já myslím to je my sme podovný takle: pro mě: ya a pro me já ne- ya

V: mhm a jací jsou Češi.

R5 uf.

V: sou stejní' nebo: jako španělé?

R5: [ah:]

R5: jako Já myslím jako lidé z galíci například eh eh: my sme umíme sa- eh e:h otevřený nakonec my sm-e trošku eh (.) eh my s-

V: tak: ještě jací jsou češi?

R5: takhle. já myslím s- oni sou podovně Jako: lidé z galicinií. něsme tak otevřený nakonec jako: eh: ya. my sme trošku: (toe) savřený' ah: ale no když ty snáš trošku lepší lidé oni sou eh: taky: trošku eh: otevřenější ah: já rád eh: né já rád jít na: pivo: a: tak to sou stejné a: pro mě e taky eh Jídlo to Je podovně protože: na severu se špan-ělska to je taky trošku další: ehm: jó porce sou velký ah: Jídlo to není tak ehm: lech- lechké jako druhý eh: často ze španělska takle pro mě nakonec to je: to Je podovný já nemám rád eh slunce ((smích)) a Jako: kadyž to je horka pro mě to Je těžké a tady taky to Je: trošku: hm podovně a: taky na: ehm: (nas-) myslím (na- na-) eh: to je taky: trošku podovně kadyž já čtu například bohumil chřabal Já myslím stejný Jako: eh: hm eh: álvaro conquero a druchý eh spisovatel je (z) španělska takle pro mě to je m-oc větší (še) Já myslím to Je to Je opravdu čes- česká to Je Jako trošku Jako v (galičině).

Příloha 6 - Transkribovaný úryvek, Respondent 6

Respondent 6

V = výzkumník

R6 = respondent 6

18:51- 24:33

V: a: teď když kulturu: českou kulturu trochu znáš tak: bylo pro tebe něco nového nebo: zajímavého (.) když se tě někdo zeptá jací sou češi tak co řekneš'

R6: ja bych řekl že češi na začátku jak říkám ten set ten ždycky tam je (.) ale když už pak už už oni sou od tebe s- na tebe otevíraj (.) tady sou strašně moc kdy moc fajn lidí a: a pak uvědomíš že (.) ten rozdíl s kulturama neí tak velkéj (.) je to prostě člověk kterej dokáže se to: spus- jako: (.) když člověk žije v zahraniční ako toe nák musí ses přizpůsobit na sebe ne sebe (?) ne. protože je to blbost. takže a člověk se naučí eště že musí přizpůsobovat přizpůsobit. a pak tak kultura není tak velká. samozřejmě jsou pár věcí tam ale (.) nic jako (.) já jsem (.) teďko žiju spokojeně. moc

V: mhm

R6: =a cítíš (jako doma) protože tak mě brali. takže už se cítíš jak to češi mě brali jako (to kámoš) ale to je dobrý. a to je fakt dobrý.

V: mhm. a je něco co je stejné tady a taky v guatemale'

R6: stejný? (..) jako lidi nebo jako semě?

R6: obojí.

R6: No ta sem je úplně jiná.

V: ((smích))

R6: =ona je to bordel <všude> ((smích)) <kam se podíváš> tady to je co tady je dobrý jiko v čechách (.) ten čas se rozpektue. to protože i to jde. jenom třeba se podíváme na emhádé ((míněno MHD)) a ty víš že přide v sedumnác nula pět a přide v sedumnác nula pět. u nás saprvé nevíš v kolik přide jestli přide jo' i když přide je plný a ne- nedokážeš (zastav-) takže tohleto u nás nefungue nefungue tak protože ((gesto vyjadřující, že R6 neví)) (.) bohužel není tak bezpečný jak tady a všichni musí autem. jo' tak to už je to katastrofa tam je spousta auta sas a všude. a s už nefunguje to je to je to nejde a tady jo. tay teď to máš a je to tak roz- to je pro mě to je první šok přideš a že emhádé ((míněno MHD)) fungue a pak co eště že tady je tady je supr tady je dobrý ceny a: je celkem bezpečný. samozřejmě sou tu pár věcí to určitě se děje ale je bezpečnější než u nás. (.) ah: počasí. počasí to je jako to bylo těžký se naučit. jako ne naučit ale svyknout. ale: jde to. co pro mě eště to nejní to je jako takový eště že: když je tady zima je: tma. todle je pro mě ještě šok. protože já pocházím z města které je furt slunce' jo. a to když tma je to trochu jako

V: mhm a lidi?

R6: =a lidi si myzlim že tady si myzlim že lidi tay strašně moc negativní. ale sou negativní protože oni nemaj s kým porovnávat já si myslím že Češi jsou strašně štěstí lidi é ako maj velká velký štěstí že máte šechno. všechno máte tady je školy sou sadarmo emhádé ((míněno MHD)) fungue jídlo máte práce je pro všechny. takže je všechno. ale nevidíte třeba eh moje moj mi připadá že já pocházím z guatemala a jsem viděl lidi který nemaj co jíst jo: nemaj dům (.) nemaj co ani boty (.) sou děti který musí pracovat (.) malý pracovali celý život a to je pro mě je to šok vi- víš to já to já to můžu porovnávat že teďkon naštěstí už něco mám já já já s- mám ten

pocit že jsem bohatý člověk protože mám jídlo každý den mám dům jo mám boty takže to pro mě je to už nejvíc a můžu porovnávat a a a co teďko mám já to strašně váž(ím) eh váším (jo) že to mám protože můžu porovnávat ale tady lidi si stěžují protože je zima si stěžují protože vydělá soused vydělává víc než já a to sou m- a lidi opravdu je z toho opravdu je smutný jako seš upe ale to jsou tak mali-maličkosti že: (.) je to prostě nic. je to prostě nic. ale já říkám vždycky protože já můžu porovnávat ale lidi tady ne tady je vždycky šílená tomu tomu že všechno máme všechno je (.) ale: rozumíš de o to že člověk možná jako já jsi myslím češi hodně cestují (.) ale cestují na pláži cestují na a nevidí to reálný tu semi še jo a n:ení to samý že du na dovolenou' než tam žiju. já to říkám šeno. ona přijedeme do guatemaly. a guatemala e heský když na dovolenou. ta je krásná nádherná. ale šít tam je úplně něco jinýho. jo. nebudeš chodit na pláži každé. še jo. takže: je to jinak. je to jinak. je to: je to tohle si myslím že češi to nemají ještě (takový) supr že to nemají že to nemusí vidět. protože to je strašně ale: tohle tady tohleto že člověk tak negativní je to: je to prostě to něco tady ne- nerozumím. jak říkám. já vidím já mám. dvě strany které můžu se na to podívat. některý lidi tady: ne. takže to myslím že to je ten problém.

Respondent 7

V = výzkumník

R7 = respondent 7

13:10-19:12

V: a co si myslíš o Češích

R7: si myslím že Češi: já už sem se zvyknul takže: ((smích)) takže na sač- na sačátku to bylo tě- bylo to těžký protože sou to dvaset let zpátky takže: byli hodně lidí který ještě mysleli jako v komunizmus ah já n-eznám komunizmus nesažil sem ho ale měl sem ten pocit že sou hodně usavřený. že prostě: nepřímaj hodně: sisin-sisinse. že nepřímaj jakože všechno co je český tag je to dobrý: všechno co není český není není dobrý. ah: ale postupem času se to směnilo. a ted prostě: ty mladší ty mladší: generace eh vidí věci jinak a: sou Jiný a: já žiju tady v Praze už jako: hodně dlouho takže ta(d)y v Praze také potkáváte sisince a a hodně mladí lidi studenty a tak dále takže tady je to jiný. a: myslím se: že možná (.) to nemůžu potvrdit ale možná když budete někde na ty vesnice možná ty lidi sou pořád usavřený (.) ale na druh(o)u stranu: na druh(o)u stranu sou příjemnější jó jako né v v těch vesnic- né. na veznice. oni sou ty lidi prostě: příjemnější takže ah myslím se že Češi sou víc usavřený než my latinoameričany. jako že: eh: že n:ejnejsou: nechci říc že nejsou přátelský ale né (.) tak otevřený aby udělali přátele (že) oni potřebujou posnat toho člověka trošku víc a potom už prostě sou otevřený. ale úplně od sačátku ne:.. Latinoameričany zme takový že: chned prostě zme kamarádi to neříkám že je eh dobrý nebo špatný na: na každou na: na ňákou stranu ale: Češi potřebujete víc poznat toho člověka.

V: mhm a: eh když porovnáš třeba naší kulturu eh co se týče tradic a zvyků tak: je to podobné nebo:

R7: hm no'

V: =to jiné

R7: spíš je to jiné. ah: zapervé. náboženství. u nás náboš~~e~~enství je prostě: strašně moz lidí sou věřící spíš je skoro všechny: je strašně málo proseto ateistů nebo lidí který nevěří tady je to naopak. tady náboženství by: moc není. takže: toe (.) řekněme jedna věc. druhá věc. to také (.) je to je to (v)e spojení s tím nábošenstvím například Velikonoce na Velikonoce u nás Je to spíš zase eh: takový zvátek ale: katolický a lidi chodí do kostela stražně moc a s- hm prostě se neJí maso: a tak dále a: tady: já to vnímám takový jakopočinek z práce: a zábava a a deme prostě: mlátit <cholky a> ah dát si panáka nebo něco takovýho bíc než opravdu so to je ty eh co to sou ty velikonoce. ah: hm: no: vánoce: vánoce vidím podovn(ě). vánoce tady vidím že na vánoce prostě ah: máte rádi: chodně být s rodinou nestaráte se o to abyste byli eh aby každý dostal ňáký dárek a tak dále ty dárky možná nejsou to nejdůležitější ale to že ste s tou rodinou. ah tak tohleto u nás také je prostě podovný takže tohle bych viděl jako (.) jako podo(v)ný no

V: hm a líbí se ti něco víc' nebo: nebo:

R7: ah: (.) z těch tradic' nebo: nebo s- nebo jak jste vy: a jak jsme my

V: [mhm]

V: jak jsme my a vy

R7: =jo. (.) Já si myslím aspoň já se znaším: eh se snažím získat to dobrý od vás a: aby sůstalo to dobrý o:d eh o:d eh o:d od nás.

V: mhm

R7: =ah: si myslím: že co je u vás lepší je: než u nás Je to: že: (.) u nás jak se říká asi asi to znáte *mañana*. eh: že (že) můžete se že některý věci necháte na: na pozděj a tak dále já si myslím že tady se soustředíte víc abyste dodali: eh to: co se má a: že ste: například autobus. jó že autobus při- má přijet v deset nula pět a je tam v deset nula pět. jó jako v našich státech prostě (je) možná ani neexistuje jižní řád (.) jo a když tam cestuje tak většinu prostě není to přesný jag je to tady. a: myslím se: že tady v hlavně v Praze nevím ostatních s- městech eh ta doprava vaše je< možná> jedna: Je nejlepší nebo jedna z nejlepších eh: na zvěť bych říkal (j)ako já po- já sem: cestoval chodně v jiných zemích a nikde není to tak přesně jag je to tady. takže ta předno:st a: a: ta chut prostě do(d)at dodat ty věci si myslím že u vás eh funguje líp. líp než u nás. U nás se mi líbí víc řekněme: eh jaký jaký sme my jako: jako: osoba jako so se týče práce prefuruju to tady jak fungujete vy než jak fungujeme my a co se týče lidí jak sme jako víc otevřený ah si myslím: si myslím že: je to lepší u nás na druhu stranu ne úplně ne úplně jak sm- jak sme my protože občas my my sme i naivní. jó jako že (.) že sme až moc kamarádi a: a tady jsem se naučil že nemůžete být kamarádem s každým. jó jako: (.) porád prostě sem otevřený ale už prostě: to vidím trochu jinak než když jsem přiletěl sem.